



Catarina Manuel da
Conceição Farinha

Relatório do Projeto de Investigação

Número: 130139004

(Versão Definitiva)

As Refeições em Creche e Jardim-de-Infância

“A Convivencialidade na Comensalidade”

Mestrado em Educação Pré-Escolar

janeiro de 2015

Constituição do Júri

Presidente: Professor Doutor Albérico Afonso

Arguente: Professora Doutora Ana Francisca Moura

Orientador: Professor Doutor Augusto Pinheiro

Agradecimentos

A realização do presente relatório só foi possível graças ao apoio, incentivo e motivação recebido por várias pessoas. Assim, e consciente da importância desse apoio, gostaria de agradecer a todos aqueles cujo apoio tornou possível a realização deste projeto de investigação.

À minha mãe agradeço todo o apoio, compreensão e carinho recebido ao longo de todo o percurso académico e ainda por me ter permitido chegar ao último ano de curso para que fosse possível formar-me enquanto educadora de infância.

Em especial, ao meu Amor pelo seu apoio incondicional ao longo destes quatro anos e por toda a força que me transmitiu para nunca desistir do meu sonho.

À Educadora Cooperante de Jardim-de-Infância, pela disponibilidade, compreensão, e pelo seu contributo que se tornou essencial para acreditar nas minhas capacidades e no meu trabalho, tornando-se assim uma referência na profissão, de tal forma, que ambiciono ser uma profissional ao seu nível.

Às crianças pois sem elas este projeto não teria qualquer sentido e não teria sido possível.

Por fim, ao Professor, Doutor Augusto Pinheiro, que sempre se mostrou disponível para colaborar na construção do meu projeto e nunca deixou de confiar nas minhas capacidades. Manifestou sempre uma grande preocupação em apoiar-me, principalmente no que diz respeito à construção da minha identidade profissional.

Como nesta última fase, não me restam palavras para expressar todo o meu agradecimento às pessoas que me apoiaram... A todos o meu muito OBRIGADO!

Resumo

O presente documento representa o desenvolvimento de um projeto de investigação acerca da temática – As refeições em Creche e Jardim-de-Infância: “A Convivencialidade na Comensalidade”. Este tema incide neste importante momento da rotina diária, tendo em especial atenção o modo como as crianças se relacionam e convivem durante a refeição.

O projeto desenvolvido utilizou uma metodologia qualitativa, no âmbito da investigação-ação. Mobilizou as aprendizagens realizadas ao longo de dois semestres de formação académica, mais especificamente, as que foram desenvolvidas, nas Unidades Curriculares de Estágio em Creche, Estágio em Jardim-de-Infância, Seminário de Investigação e Projeto e Fundamentos da Ação Pedagógica. Este relatório defende uma posição construída através de observações nos contextos educativos de Creche e Jardim-de-Infância e de informação obtida através de inquéritos por questionário realizados às educadoras cooperantes. Estas informações recolhidas são cruzadas com referências teóricas provenientes de bibliografia consultada. Finalmente, importa ainda salientar que este relatório reflete as convicções pedagógicas de uma futura educadora relativamente a uma temática que a inquietou e suscitou inúmeras interrogações.

Abstract

This empirical work reports to the topic: Meals in nursery and kindergarten: “The conviviality in the commensality”. This topic focuses on this important time in daily routine of children, with special attention to the way they relate to each other and coexist with others during the meal. The project developed was based on action research, by using a qualitative methodology. It was based on studies undertaken over two semesters of my academic training, more specifically, during the Curricular Units Stage I, Stage II, and Research Project and Seminar Basics of Learning Actions. This project supports a formed opinion through observations in educational contexts in nursery and kindergarten and questionnaire surveys conducted to cooperative educators. The information collected from these observations and questionnaire surveys was crossed with theoretical references from bibliography. Furthermore, this work reflects the pedagogical beliefs of a future educator regarding to the topic above that disturbed her and caused her numerous questions.

Índice Geral

Agradecimentos	ii
Resumo	ii
Abstract	ii
 Introdução	1
Capítulo I – Quadro Teórico de Referência	6
A Sociedade Vista por Ivan Illich e Marc Augé	7
A Socialização	9
As Rotinas.....	11
A Refeição e a Convivencialidade	13
A Reciprocidade entre a criança e adulto	15
A Felicidade	17
Modelos Curriculares.....	20
 Capítulo II – Metodologia do Estudo	23
Investigação Qualitativa.....	24
A Investigação Ação (IA)	28
Contextualização.....	31
Dispositivos de recolha de informação	35
Dispositivos e procedimentos de análise da informação	41
Dispositivos e procedimentos de intervenção.....	41
 Capítulo III – Apresentação e Interpretação da Intervenção	44
1. Os Estágios	45
1.1. O Estágio em Creche	47

1.1.1.As Conceções e as práticas da educadora cooperante do estágio em Creche sobre os momentos de refeição	50
1.2 Estágio em Jardim-de-Infância	53
1.2.1. As Conceções e as práticas sobre os momentos de refeição da educadora cooperante do estágio em Jardim-de-Infância	61
Capítulo IV – Considerações Finais	63
Referências Bibliográficas.....	68
Apêndices	

Introdução

O presente relatório tem como base uma investigação-ação sobre uma temática que surgiu a partir de uma dificuldade, de um constrangimento observado durante o período de estágio em contexto de Creche. Confesso que fiquei um pouco reticente quando tive que fazer esta escolha, pois não fazia ideia do que queria abordar. A temática escolhida teria de ser transversal aos dois contextos em que se realizavam os estágios de mestrado, enunciando as nossas motivações. Contudo, após alguma ponderação bastou-me relembrar situações que observei, que incidiam nos momentos de refeição, mais propriamente as horas de almoço. Após um encontro com o orientador do meu relatório final em torno das situações observadas, chegámos a um consenso, ou seja, o momento de refeição deve ser considerado como um momento de comensalidade e um momento de convivencialidade

Assim, intitulei o presente relatório de “As refeições em Creche e Jardim de Infância: a convivencialidade na comensalidade” sendo a questão de Investigação-Ação enunciada da seguinte forma: Como organizar e intervir nos momentos de refeição de forma a otimizar a convivencialidade?

O motivo pelo qual escolhi o tema em estudo deveu-se em parte ao facto de um menino, o “Lucas” (nome fictício), do grupo de Creche onde estagiei que, durante as refeições, começava a chorar sempre que ingeria alguma comida, evidenciando angústia e por vezes provocando o vómito. Apesar disso, indiferente, a auxiliar de ação educativa optou imediatamente por forçar o Lucas a comer, gritando e chantageando a criança, não deixando que esta interagisse com as outras crianças e ameaçando-o com represálias, por exemplo: “Se não comeres, tiro-te a chucha!”. Estes momentos foram para mim um pouco traumáticos, uma vez que eram situações que nos causavam, tanto a mim como às crianças do grupo, momentos angustiantes.

Tendo em consideração as minhas convicções educativas, sempre pensei que muito do que acontecia naquele momento não era adequado. É de bom senso saber-se que muitas crianças não gostam de comer, e também ter-se a noção se o momento da refeição é temido por muitas delas e ainda se o ambiente é propício ou não para a criança aprender a lidar melhor com este momento, começando a apreciar a refeição. Para tal, importa que sejam criadas condições que facilitem a convivencialidade, num ambiente descontraído e convivial.

Após a escolha da temática tentei focar as minhas observações nos momentos de refeição durante o tempo que permaneci no primeiro local de estágio. Quando iniciei o meu segundo estágio (em Jardim-de-Infância) o foco da minha atenção manteve-se, mas apesar de tentar dar especial atenção aos momentos de refeição, existiam outras tarefas académicas que me eram exigidas e se sobrepunham à realização deste projeto, como seria de esperar.

A minha primeira preocupação foi começar a escrever e aí deparei-me com um enorme problema, escrever o quê? Após o auxílio dado pelo meu orientador, decidi começar a escrever como tudo surgiu, o porquê de eu ter escolhido este tema. Ao escrevê-lo, muitas questões começaram a surgir e foi ao tentar encontrar uma resposta para essas mesmas questões que me apercebi do interesse e da pertinência do tema. A título de exemplo passo a enunciar algumas dessas questões: “Porque é que a criança não quer comer? Será inevitável que a criança tenha um momento de refeição atribulado? Será que o ambiente social que se vive na sala pode influenciar a vontade de a criança querer comer ou não?” (Farinha, 2013:2)¹.

De seguida, ao tentar encontrar autores para o quadro teórico de referência do meu projeto, apercebi-me qual o caminho a seguir. Por orientação do orientador do meu relatório, o primeiro livro que comecei a ler foi “A convivencialidade” de Ivan Illich e assim ganhei uma perspetiva das suas críticas relativamente à educação e à própria sociedade. Foi partindo destas posições críticas que decidi estudar alguns aspetos da socialização e dos seus diferentes processos. Apercebi-me de que, para que a socialização aconteça da melhor forma, existe algo que está na sua base: a felicidade.

Em seguida e consequentemente, foquei-me no momento da refeição, uma vez que foi em torno deste momento que o meu projeto se desenvolveu. Tentei sempre fazer o paralelismo entre o que defendia sobre o momento da refeição e os aspetos teóricos apresentados no quadro teórico de referência. Ao reler o meu trabalho apercebi-me de que dei muitas vezes o meu parecer acerca dos diversos temas abordados, considerando assim a importância que dou à reciprocidade, ou seja, aquilo que espero para mim espero para as crianças.

Assim, este relatório visa descrever a minha intervenção nos diferentes contextos durante o momento da refeição, através do relato de algumas situações observadas que

¹ Primeira proposta de Investigação-Ação – Seminário de Investigação Educacional.

demonstram a forma como é vivenciada o momento da refeição em Creche e Jardim-de-Infância. Este trabalho incide ainda na análise de conteúdo das respostas fornecidas ao inquérito por questionário pelas educadoras cooperantes relativamente ao tema do projeto. Por outro lado, o relatório procura cruzar elementos bibliográficos sobre a temática que sustentam as conceções e práticas que considero mais adequadas.

Após esta introdução em que enunciei as circunstâncias e motivações da escolha do tema do relatório do projeto de investigação, apresento o quadro teórico que fundamenta as minhas convicções não só no que diz respeito à comensalidade, ou seja, a convivencialidade no momento da refeição, mas também no que diz respeito àquilo que eu considero como adequado na intervenção de um educador junto das crianças. No primeiro capítulo - Quadro Teórico de Referência - que se baseia essencialmente nas críticas que são feitas por alguns autores relativamente a certos aspetos da nossa sociedade, uma sociedade em que, muitas vezes, as características próprias de cada indivíduo são postas de parte. Os temas centrais que serão abordados neste capítulo, centram-se na socialização, nas rotinas, na convivencialidade, no momento da refeição e na reciprocidade entre adulto- criança. A felicidade, como já referi anteriormente, é um dos aspetos igualmente abordados, uma vez que para as pessoas serem felizes é indispensável que exista convivencialidade entre elas

O segundo capítulo – Metodologia – é composta por uma fundamentação teórica da investigação qualitativa e da investigação-ação. Este capítulo contém ainda a descrição dos dispositivos de recolha e de análise de informação, como por exemplo, a observação participante, as notas de campo, os inquéritos por questionários e a análise de conteúdo das respostas das educadoras cooperantes. Para além da descrição destes dispositivos tento evidenciar quais os procedimentos de intervenção utilizados, como por exemplo, dar um apoio individualizado às crianças mais pequenas e conviver com o grupo todo. É neste capítulo que é feita uma breve contextualização dos dois locais de estágio, em que descrevo sucintamente as rotinas e as intencionalidades pedagógicas de ambas as profissionais.

No terceiro capítulo – Apresentação e Interpretação da Intervenção - falo sobre a minha prática nos dois contextos de educação. No mesmo capítulo, faço uma breve apresentação das educadoras, baseada nas observações diretas durante os períodos de estágio e, de seguida, apresento a análise de conteúdo dos inquéritos que realizei às educadoras. Neste

capítulo tentei articular o conteúdo dos inquéritos por questionário com as notas de campo das observações que fui fazendo ao longo dos meus estágios.

Por fim, no quarto capítulo apresento as Considerações Globais, onde faço um resumo de todo o percurso deste projeto, dando a conhecer as dificuldades com que me deparei e a forma como tentei ultrapassá-las. Apresento os sentidos emergentes das observações diretas registadas em notas de campo e da análise das conceções expressas, quer em conversas informais, quer através dos inquéritos por questionário respondidos, pelas duas educadoras cooperantes dos estágios em Creche e em Jardim-de-Infância. Por outro lado, indico as aprendizagens que realizei com este trabalho e ainda sublinho a contribuição destas aprendizagens para a formação da minha identidade enquanto futura educadora de infância.

Capítulo I –

Quadro Teórico de Referência

O Quadro Teórico de Referência tem como objetivo cruzar elementos bibliográficos que sustentam as concepções e práticas que considero mais adequadas relativamente à comensalidade, ou seja, à convivencialidade no momento da refeição.

A Sociedade Vista por Ivan Illich e Marc Augé

Ivan Illich, autor austríaco, dá-nos a conhecer o seu pensamento acerca da educação na sociedade. Este autor critica a nossa sociedade por tudo ser igual e, por sua vez, o mesmo acontecer nas escolas uma vez que estas valorizam e promovem que quanto mais elevado for o nível de produção, mais satisfeitos ficarão os intervenientes neste processo. Assim sendo, Illich (1973) censura os professores, por estes tentarem ir ao encontro dessas expectativas, ignorando o que é próprio de cada indivíduo. Nas instituições educativas a vida assemelha-se ao que acontece na sociedade: “todas as auto-estradas, todos os hospitais, todas as escolas, todos os escritórios, todos os complexos urbanos e todos os supermercados se assemelham. As mesmas ferramentas produzem os mesmos efeitos” (p.31).

Num sentido idêntico, Marc Augé (2012), etnólogo francês, dá-nos a conhecer um produto da sociedade contemporânea - os “não-lugares” - isto é, a construção de lugares que não têm individualidade. A título de exemplo, um estabelecimento da Macdonald’s ou um supermercado Continente – Modelo, todos estes estabelecimentos são iguais em qualquer parte do país e em qualquer parte do mundo. O mesmo autor diz-nos que o oposto dos “não-lugares” são os “lugares antropológicos” ou seja, quem habita esses lugares faz parte deles oferecendo contributos para a sua existência e funcionamento.

Segundo este autor (idem), os “não-lugares” acabam por ser lugares vazios, sem referências. Neste sentido, será que as nossas escolas não se estão a tornar em “não-lugares”, na medida em que é esperado que todas as crianças aprendam o que vem expresso num determinado programa. Tal ideia conduz a refletir acerca do (s) fator (es) interesses/necessidades das crianças e sobre a importância das marcas que estas deixam na escola. Assim sendo, defendo que cabe aos educadores tornar os espaços educativos em lugares antropológicos, segundo o sentido atribuído por Marc Augé (2012) a esta expressão:

“O lugar antropológico [é aquele que] se define como identitário, relacional e histórico. Identitário porque o lugar de nascimento, as regras de residência, etc., são como uma inscrição no solo que compõe a identidade individual. Referências compartilhadas que designam fronteiras marcam a relação com seus próximos e os outros. Por fim, é histórico na medida em que os nativos vivem na história” (p.271).

A existência destes “lugares antropológicos” demonstra que é necessário dar espaço à pessoa, neste caso à criança para que esta tenha autonomia e seja livre sendo que tal passa por criar uma sociedade convivencial, isto é, “uma sociedade que oferece ao homem a possibilidade de exercer uma ação mais autónoma e mais criativa, com auxílio das ferramentas menos controláveis pelos outros” (Illich, 1973, p.37).

A Socialização

O processo de socialização é uma condição necessária para que a criança esteja integrada no grupo social onde nasce e permite que a criança adquira valores, normas e costumes que a sociedade exige. De acordo com Coll et al (2004), existem três processos de socialização “processos mentais de socialização: aquisição de conhecimentos; processos afectivos de socialização: formação de vínculos; processos condutais de socialização: conformação social da conduta” (p.83).

Os processos mentais de socialização permitem à criança conhecer a sua sociedade, comunicar com os seus membros e ter um comportamento adequado, de acordo com normas e padrões sociais. Assim, é esperado que qualquer cidadão, neste caso as crianças, façam aquilo que esperam delas, mas de uma forma que faça sentido para estas. Durante este processo não é esperado apenas que a criança entenda o que é adequado aos “olhos” da sociedade e o que é inadequado, espera-se antes que a criança se sinta motivada a agir de acordo com os “padrões” existentes.

O desenvolvimento do processo afetivo é um dos aspetos decisivos do desenvolvimento social sendo “o apego e a amizade os vínculos afetivos básicos, tendo o apego um papel fundamental nestes primeiros anos de vida” (idem,p.88). O apego, mais propriamente denominado por a vinculação, é um vínculo afetivo que a criança estabelece com as pessoas que mais interagem com ela, à partida os adultos responsáveis e o educador. Segundo os mesmos autores, o apego é também considerado como:

“um conjunto de sentimentos associados às pessoas, às quais a criança está vinculada. A relação adequada com as figuras de apego ocasiona sentimentos de segurança, bem-estar e prazer, associados à proximidade e contacto com elas, e de ansiedade, quando ocorrem separações ou dificuldades para restabelecer o contacto” (p. 89).

Por fim, os processos de desenvolvimento de condutas de socialização correspondem às normas da sociedade em que cada pessoa está inserida. Assim, desde cedo, a criança deve começar a perceber de que forma se gere a sociedade onde está inserida, o que é pretendido que ela faça ou não, uma vez que toda a conduta social é regulada como “comer, vestir, conversar, pedir desculpas [...]” (idem, p. 87). A título de exemplo: É impensável para nós adultos, pegarmos num pedaço de comida e atirá-lo ao chão quando estamos num restaurante. Mas será que a criança compreende que isso não é adequado?

Cabe ao adulto, através de uma explicação fazer com que a criança consiga entender o porquê de estar a fazer algo inadequado. Assim, é por esta razão que a criança “tem que

aprender numerosas habilidades sociais que, pouco a pouco, lhe são exigidas já desde os primeiros anos de vida” (Coll et. al, 2004, p.87).

As Rotinas

A rotina é, de acordo com Hohmann (2011) “uma sequência regular de acontecimentos que define, de forma flexível, o uso e a forma como os adultos e as crianças interagem durante o tempo em que estão juntas” (p.226). Quando reporto a minha atenção para uma sala de Creche e/ou Jardim-de-Infância não deixo de reconhecer a importância que o educador deve dar à organização temporal e ao impacto que esta tem na vida de quem convive naquele espaço. A organização temporal e o modo como são organizadas as rotinas possuem uma elevada importância e contribuem para um “enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problemas” (Hohmann & Weikart, 2011, p.324).

As rotinas numa sala de Creche e/ou Jardim de Infância constituem um dos principais pilares que o educador deve ter em conta na sua prática pedagógica. Deste modo, o tempo deve e terá de ser planeado e refletido pelo educador. É através das rotinas que as crianças conseguem antecipar a sucessão de acontecimentos, porém é importante que seja dado às crianças o tempo necessário para explorar cada momento da rotina, assim e tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) “o tempo é de cada criança, do grupo de crianças e do educador [...]” (p.40).

O estabelecimento de rotinas, estáveis e previsíveis é extremamente importante para a harmonia e conforto das crianças, pois vão adquirindo e consolidando noções temporais, e por isso, é importante que os profissionais de educação proporcionem uma rotina estável que contribua para a criação de um “ambiente psicologicamente seguro e com significado” (Hohmann & Weikart, 2011,p.225).

A rotina deve ser flexível, na medida em que os adultos “não podem prever como exatidão aquilo que as crianças farão ou dirão, ou como as decisões que as crianças tomam irão moldar cada experiência” (idem, p.227).

Neste sentido cada educador deverá definir as estratégias que considere adequadas para o seu grupo de crianças e deve apropriar-se dos momentos da rotina estabelecida, tentando assim que os momentos da rotina tragam sempre, ou quase sempre, momentos de experiências significativas e de aprendizagem. Para isto, é importante uma observação, reflexão e avaliação constantes, como refere Lalande e Abrantes (1996) citado por Alarcão (2011); uma prática reflexiva do educador “constitui uma atitude indispensável

e subjacente às práticas educativas, capaz de provocar alterações fundamentadas das metodologias e estratégias conducentes a um ensino de qualidade” (p.58).

Em síntese, para que a convivencialidade esteja presente nos vários momentos da rotina, principalmente na comensalidade, ou seja, nos momentos da refeição, o educador deve agir de forma coerente, adequando a sua prática pedagógica ao bem-estar físico e psicológico das crianças para que estas se sintam seguras e acima de tudo felizes no meio social em que estão inseridas, ficando assim confiante e capaz de conviver com o outro.

A Refeição e a Convivencialidade

O momento da refeição é um dos momentos da rotina e como tal, deve ser organizado para que o processo de socialização seja desenvolvido. Hohmann e Weikart (2011) indicam diversos aspetos a considerar para realizar estas intencionalidades:

“As refeições são períodos para as crianças e os adultos apreciarem comida saudável num contexto social apoiante. (...) Estas actividades que são típicas da vida em casa, e que foram transportadas, por necessidade, para os contextos de educação pré-escolar, são aquelas em redor das quais as crianças e as famílias construíram hábitos particulares, estilos e preferências. Ao reconhecermos e respeitarmos os hábitos familiares, o nosso objectivo, nestas actividades, é assegurar que as crianças continuam a experimentar, tanto quanto possível, a abordagem da aprendizagem pela acção que está presente no resto da rotina diária” (p.232).

É evidente que existe uma continuidade entre a família e a Creche e Jardim-de-infância. A criança quando entra para um contexto educativo, traz consigo elementos de uma cultura, de um património transmitido pela sua família. Dessa forma, torna-se fundamental estabelecer uma relação de confiança com a família. Neste sentido, o momento da refeição deve ter uma especial atenção por parte do educador. Se as crianças estão habituadas a ter refeições com os restantes membros familiares num ambiente descontraído onde todos comunicam e comem de uma forma descontraída, o mesmo é esperado que seja feito na Creche ou no Jardim-de-Infância. No entanto, importa ainda referir, que mesmo não estando habituadas a esse clima descontraído e coloquial são essas crianças que não têm essas experiências estruturantes nas suas famílias que necessitam mais de ter essa experiência na creche.

Contudo, embora exista a necessidade de uma continuidade educativa entre a creche / jardim-de-infância e a família, por vezes é necessário uma descontinuidade educativa entre as instituições educativas e as famílias, desde que não desrespeite os valores e crenças da família à qual a criança pertence. Mas uma vez que o papel do educador é educar as crianças da melhor forma possível, permitindo-lhe adquirir hábitos saudáveis que se prolonguem no futuro, por vezes tem de fazê-lo de forma diferente. A título de exemplo, se em casa as crianças comem com a televisão ligada e não conversam com ninguém, ou estão distraídas com brinquedos enquanto comem, não se espera que o mesmo seja feito no Jardim-de-Infância, uma vez que o educador deve permitir não só que a criança conviva com quem a rodeia, como também lhe deve mostrar que é importante que aquele momento seja dedicado apenas à comensalidade e à convivencialidade.

Mesmo para as crianças mais pequenas em idade de Creche, o momento da refeição, segundo Post e Hohmann, (2007):

“Torna-se cada vez mais uma hora de convívio social. Geralmente, enquanto as crianças comem, gostam de interagir com os outros e de ser parte integrante de uma conversa à volta da mesa (...) as refeições são interlúdios sociais em torno da comida e do prazer da refeição” (p. 220).

Assim, os educadores devem assegurar que tal como em todos os outros momentos da rotina diária no momento da refeição, o bem-estar físico e psicológico da criança, implicando a felicidade, devem ser assegurados.

Em suma, no que diz respeito à refeição, também ela educativa, no momento da refeição das crianças da primeira infância “tem uma larga tarefa a realizar no domínio das funções digestivas e da criação dos hábitos alimentares” (Lézine, 1982, p.55). Segundo a autora, todos os comportamentos da criança variam de acordo com as suas necessidades e o seu desenvolvimento e o apetite não é exceção. Apesar das crianças por vezes resistirem ao alimento há que saber como lidar adequadamente com a situação:

“Se insiste ou se obriga a criança a engolir a refeição, sem ter em conta o seu ritmo, em vez de se criar um reflexo positivo associa-se a refeição a uma sensação de mal-estar, de constrangimento e cria-se assim na criança um desejo de se desviar dos alimentos”) e se a refeição se torna numa “prova de fogo entre o adulto e a criança, os «caprichos alimentares» ir-se-ão reforçando e tomarão um carácter cada vez dramático” (Idem, 1982,p. 55 e 56).

A Reciprocidade entre a criança e adulto

O momento da refeição deverá promover a socialização. Na medida em que é nesta reduzida faixa etária que a criança começa a desenvolver o seu processo de socialização, estabelecendo as primeiras amizades certamente que estas situações ficarão marcadas para o resto da sua vida. Borsa (2007) defende que:

“É na escola que se constrói parte da identidade de ser e pertencer ao mundo; nela adquirem-se os modelos de aprendizagem, a aquisição dos princípios éticos e morais que permeiam a sociedade; na escola depositam-se as expectativas, bem como as dúvidas, inseguranças e perspectivas em relação ao futuro e às suas próprias potencialidades” (p. 2).

Uma vez que a refeição é um momento importante que faz parte da vida de qualquer sociedade, constitui um momento em que a criança começa a adquirir certas normas respeitantes à sociedade onde se encontra, como por exemplo, comer com talheres, usar guardanapo, comer sentado, não mandar comida para o chão entre outras normas. Segundo Montessori (2007), “o domínio específico da moral é a relação entre as pessoas, é a base mesma da vida social. [...] Os homens devem aprender como participar conscientemente na disciplina social que comanda todas as suas funções na sociedade e a manutenção do equilíbrio entre essas diversas funções” (Montessori citada por Formosinho et. al, 2007, p. 139).

Desta forma, o educador funciona, por vezes, como um modelo a seguir. Por exemplo, no momento da refeição, o adulto ao almoçar junto das crianças permite-lhes que possam observar como se faz, principalmente quando existe uma relação de proximidade entre o adulto e as crianças. Os alimentos que ingerem devem corresponder àqueles que as crianças comem também, ou seja devem almoçar a sopa, o segundo prato e a fruta, tal como estas fazem, pois se explicarem às crianças que devem comer tudo porque faz bem à saúde, é legítimo que estas se questionem quando observam que nós adultos não o fazemos.

Com isto pretendo sublinhar a importância de criar hábitos alimentares saudáveis, mas de uma forma descontraída, sem tornar o momento da refeição algo traumático para as crianças. Quando existe um alimento novo é necessário que o nosso organismo se vá habituando ao paladar e textura e isso por vezes pode acontecer, mas outras vezes pode não acontecer, pois o paladar também se educa. Por este motivo, não se deve obrigar a criança a comer um prato cheio de algo que ela não come habitualmente, pois tal só fará

com que a criança comece a olhar para a refeição como algo “obrigatório” e crie frustrações quanto a isso.

São aspetos como estes a que se deve conferir atenção, pois pequenos atos que no momento cometemos sem nos apercebermos podem levar a traumas que resultam futuramente numa má relação com a refeição sendo que

“A alimentação é, decerto, um acto vital, mas que supõe da parte do indivíduo uma participação e se situa num contexto relacional rico de tonalidades afectivas, e deve portanto ser encarada numa perspectiva de individualização que o meio ambiente deverá tentar favorecer” (Lézine, 1985, p.136).

Neste sentido, cabe ao educador ter sensibilidade para lidar com as crianças e saber interpretar as situações, não só na refeição, mas também em todos os momentos da rotina diária

A Felicidade

Ao refletir acerca do tema do presente projeto há algo que em mim desperta para compreender a importância que os educadores de infância dão à felicidade das crianças. Senão somos ou não sabemos ser felizes como poderemos proporcionar às crianças momentos de felicidade, ou até mesmo fazer com que estas sejam felizes?

Como educadores devemos proporcionar felicidade às crianças, uma vez que sem ela as crianças não são capazes de enfrentar os obstáculos que o mundo lhes coloca à medida que crescem.

E essa felicidade passará pelo quê? Por receber muitos brinquedos? Por deixar as crianças fazerem tudo o que querem? Por dar tudo o que querem? Por permitir que as crianças contactem com outras crianças? Por deixar as crianças com liberdade total?

Neste sentido, Professor Chaves (2011) fez um estudo que incidiu nas suas estudantes pedagogas. Neste estudo as estudantes deveriam hierarquizar vinte dos objetivos que lhes eram apresentados para a Educação Básica. O estudo concluiu que os principais objetivos para as estudantes eram “Ensinar o aluno a pensar criticamente” e “Contribuir para que os alunos alcancem autonomia na vida” e o objetivo “Ajudar os alunos a alcançar a felicidade” apareceu em penúltimo lugar, sendo que em último lugar está o objetivo “Ajudar os alunos a alcançar sucesso financeiro [enriquecer] ”.

O autor ficou perplexo com estes resultados e chamou mesmo de “aberração” tal conclusão. Para Chaves (2011) a educação, ao permitir-nos desenvolver como seres humanos, deve levar-nos a realizar os nossos próprios sonhos, deixando-nos realizados e de bem com a vida, o ser humano está na Terra para alcançar a felicidade, autorrealizando-se.

Aprendemos a ser humanos através de seis princípios: “autoconhecimento”, isto é, sabemos reconhecer os nossos pontos fortes e pontos fracos, os nossos gostos e preferências e sabemos que pertencemos a certos grupos, como por exemplo, a família, os colegas da escola, os vizinhos; “a criatividade” em que imaginamos coisas que não existem e conseguimos criar condições para as fazer, ou por exemplo, encontrar soluções originais para resolver os nossos próprios problemas; “tomada de decisão” que exige perante uma situação com várias hipóteses saber avaliar qual a mais favorável a fim de escolher; “gestão estratégica da vida”, ou seja traçarmos um plano de vida e saber de que

forma o colocamos em prática; “construção da identidade” onde nos reconhecemos como sendo um ser único, mas sabemos respeitar os restantes seres humanos apesar das suas diferenças. Neste sentido e segundo as ideologias do autor, tudo isto leva à autorrealização, ou seja, à construção e gestão da nossa vida de modo a sermos felizes (cf. Chaves 2011).

O educador ajuda as crianças a iniciarem o seu processo de autorrealização levando-as a atingir os tais princípios a que Chaves (2011) se refere. Por exemplo, ao permitir à criança que fale sobre si e sobre as restantes crianças, comparando-se entre si, colocando-lhes desafios em que não há apenas uma forma correta para o ultrapassar, ou seja, o educador deve criar condições para o desenvolvimento da criatividade da criança, deixando-a ser livre, deixando-a errar para depois acertar, permitindo que a criança se sinta capaz, se sinta amada, que sinta que os seus gostos, a sua opinião são válidos e têm importância para o grupo em que está inserida. Isto sim é deixar as crianças serem felizes.

Acima de tudo as crianças devem ser felizes, mas claro que considero que o educador também deve ser feliz. Aliás, a felicidade do educador refletir-se-á inevitavelmente nas crianças. Ao serem felizes as crianças tornam-se mais liberais, mais sociáveis, mais dispostas às coisas. O mesmo acontece connosco enquanto adultos. No momento da refeição devem ser criadas as condições para que a criança consiga ser feliz, aproveitar da melhor forma aquele momento, convivendo com as outras crianças.

As crianças devem ter oportunidade de se sentirem competentes e responsáveis, dando-lhes autonomia e confiando na sua competência para realizar certas tarefas do dia-a-dia, como por exemplo, apresentarmos propostas face às quais sabemos à partida que as crianças serão bem-sucedidas. Como afirma Siraj-Blatchford (2004), “os sentimentos de confiança e independência das crianças dependem da sua capacidade de se considerarem razoavelmente competentes e responsáveis” (p.146). É claro que por vezes, estas também têm que errar e sentirem-se frustradas, mas cabe ao educador saber equilibrar e gerir isso da melhor forma, sendo o erro também uma forma de aprendizagem. Se a criança estiver constantemente a lidar com a frustração acaba por se sentir fraca e incapaz, o que a deixará triste; no entanto, se estiver sempre a ter sucesso em tudo o que faz, ao primeiro obstáculo com que se deparar na sua vida futura não saberá como reagir (cf. Siraj-Blatchford, 2004).

Para que a criança consiga realmente experimentar por si, para que consiga tentar para poder errar ou ter sucesso, é necessário que lhe seja dada uma autonomia real no seu dia-a-dia. Vieira (2009) defende que:

“a autonomia só é real quando a criança é segura no agir. A segurança só acontece quando ela deixa de ser dependente de um adulto. No entanto, é o adulto quem primeiro a orienta para que ela tenha uma autonomia mais tarde. É quase irreal falar em autonomia se os adultos não as deixam experimentar e viver situações de desafios, de busca, de criação, de segurança e insegurança” (p.2).

Assim, em jeito de conclusão, para Chaves (2011) a felicidade é sermos capazes de traçar um projeto de vida e arranjar soluções e formas eficazes de o viver, conseguindo assim ser felizes. Wall (1975) refere que:

“Se queremos evitar a perda daquela capacidade humana que ainda caracteriza o nosso sistema, e produzir uma sociedade saudável e participante, capaz de fazer face e resolver os problemas que se agigantam diante de nós, temos que ser muito claros acerca dos nossos objectivos educacionais” (p.90).

Modelos Curriculares

Nos dois locais de estágio onde estive ambas profissionais utilizam modelos curriculares distintos. Por forma a explicar tais modelos, abordarei brevemente de seguida alguns dos seus princípios.

Movimento Escola Moderna²

Modelo Movimento Escola Moderna (MEM). Este defende que um contexto educativo deve ser “um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de uma vida democrática” (Formosinho, Spodek, Brown, Lino, & Niza, 1998) em que as crianças e os educadores aprendem uns com os outros e se ajudam mutuamente, criando assim condições materiais, afetivas e sociais para construir um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos. Este modelo tem como objetivo desenvolver uma relação pedagógica de forma a preparar a criança para uma vida em sociedade, trabalhando em cooperação para atingir um objetivo comum, fazendo com que as crianças participem de forma democrática através de atitudes, valores e competências sociais e éticas.

O papel do educador é fundamental no pré-escolar, pois é um elemento primordial no despoletar das competências/aprendizagens das crianças. Assim sendo, os educadores devem ser promotores de uma organização participada, gerindo o tempo, o espaço e os vários recursos de forma a ir de encontro aos interesses das crianças.

Os educadores devem ser dinamizadores da cooperação a partir do trabalho que desenvolvem com os diferentes parceiros, promovendo o trabalho de grupo como pilar fundamental do sucesso sendo os mediadores ou promotores de todas as ações e relações numa sala. Devem também ter a capacidade de serem encorajadores de competências, tentando estimular cada criança, consoante o seu desenvolvimento

Cabe ao educador ser um animador cívico e moral do treino democrático, recorrendo à sua sensibilidade, capacidade de observação e planificação. Este tem de ser capaz de incentivar atitudes e pensamentos de consciência democrática e pertença a uma comunidade, dentro dos valores e princípios filosóficos do MEM. Devem também ter a capacidade de serem auditores ativos para promoverem a livre expressão para que as crianças deem as suas opiniões e sugestões, construindo assim uma atitude crítica.

² Texto construído com base no trabalho da U.C Teoria e Gestão do Currículo.

Compete ao educador ser capaz de estimular a automização de cada criança, tendo em conta que o educador não possui todo o poder, partilha-o com o restante grupo.

Em síntese, o educador deve estar em constante aprendizagem, por isso deve partilhar o seu trabalho, trocando informações com os colegas e ainda receber uma formação contínua. Ao expor o seu trabalho está a criar oportunidades de, não só melhorar a sua prática, mas também a oferecer condições para que todas as crianças e colegas possam beneficiar do mesmo.

High Scope³

O modelo curricular High Scope caracteriza-se por cinco princípios básicos: a aprendizagem ativa, que é o centro do processo, e os quatro pilares que a apoiam, traduzidos no ambiente de aprendizagem, na rotina, na interação adulto/criança e na avaliação.

A afetividade é o travão ou o motor da inteligência. Esta afirmação vai plenamente ao encontro da pedagogia desenvolvida pelo modelo curricular, uma vez que se acredita que através do afeto a criança aprende efetivamente, é necessário que a criança se sinta envolvida naquilo que lhe é proposto.

A iniciativa é o segundo grande pilar do High Scope, o educador deve deixar que a criança resolva por si e que participe ativamente nos momentos e decisões do dia-a-dia. Isto fará não só com que a criança cresça cognitivamente, como também contribui para que esta comece a perceber que é um ser que faz parte de uma sociedade e, como toda a gente, deve tomar as suas próprias decisões. O High Scope demonstrou que esta abordagem tem também vantagens inequívocas nas várias vertentes do desenvolvimento da criança, possibilitando o tal desenvolvimento global e equilibrado que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar mencionam.

Quanto à rotina diária, segundo o modelo High Scope, esta “proporciona às crianças uma sequência previsível de períodos durante os quais elas podem pôr em prática os seus planos e experimentar as ideias de outras pessoas” (Hohmann & Weikart, 2011, p.245), assim é fundamental que as rotinas estejam bem estruturadas e interiorizadas pelo grupo para que este se sinta num ambiente seguro.

³ Texto construído com base no powerpoint (reunião de início do ano letivo) disponibilizado pela educadora da instituição b

Assim, a criança deve sentir que o educador está disponível para apoiá-la afetiva e cognitivamente, “os adultos e as crianças partilham o controlo. Reconhecemos que o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção. Quando aceitamos que a aprendizagem vem de dentro, atingimos um balanço crítico na educação das crianças. O papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção” (idem,p.11).

Capítulo II – Metodologia do Estudo

O presente capítulo pretende dar a conhecer a abordagem metodológica escolhida para este projeto de investigação. Assim, irei fundamentar teoricamente a investigação qualitativa e a investigação-ação, bem como irei descrever os procedimentos de recolha e tratamento de informação utilizados no meu relatório de projeto de investigação. Por outro lado, este capítulo contém uma descrição sucinta dos contextos onde decorreram os estágios de intervenção.

Importa antes de mais enunciar de novo a questão de investigação-ação: Como organizar e intervir nos momentos de refeição de forma a otimizar a convivencialidade? – em torno da qual se desenvolveu o meu trabalho e que surgiu em contexto de Creche, permitindo-me elaborar este projeto com o intuito de implementar melhorias no que se refere aos momentos de refeição. Uma vez que este estudo se insere na investigação qualitativa, torna-se relevante enunciar as principais características desta metodologia para que seja possível enquadrá-la e contextualizá-la.

Investigação Qualitativa

De modo a iniciar este subcapítulo acerca da investigação qualitativa, torna-se pertinente referir que esta metodologia de investigação se inscreve no paradigma interpretativo.

A investigação qualitativa pode ser descrita através de cinco características fundamentais, tal como referem Bogdan e Biklen (1994). Em primeiro lugar, na investigação qualitativa, a “fonte directa dos dados é o ambiente natural” (Bogdan & Biklen, 1994,p.47), estando o papel principal entregue ao investigador. Os investigadores frequentam os locais onde incide o seu estudo dado que “se preocupam com o contexto” (idem:48) de modo a poderem contextualizar os dados da investigação segundo o ambiente em que ocorrem determinadas situações, uma vez que assumem que “o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre” (idem). Deste modo, as informações recolhidas serão sem dúvida mais credíveis. Assim, é possível estabelecer uma ponte com o relatório do projeto de investigação desenvolvido, nomeadamente a investigação, pois as primeiras informações foram recolhidas em contexto de estágio em Creche e, posteriormente, o mesmo aconteceu em contexto de estágio em Jardim de Infância, ou seja, no ambiente natural das crianças.

Em segundo lugar, “a investigação qualitativa é descritiva” (idem) porque os dados são recolhidos através da escrita e, quer sejam observações diretas, registos fotográficos e/ou

notas de campo, são analisados com todo o rigor, tal como irei referir posteriormente neste relatório.

Em terceiro lugar, na investigação qualitativa, o processo assume maior importância do que o produto e os investigadores partem de várias questões até chegarem à questão principal.

Em quarto lugar, “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (idem, p.50). As hipóteses e teorias só são construídas após a recolha de dados e a convivência com os sujeitos.

Por fim, em quinto lugar, “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (idem) uma vez que os investigadores tendem a certificar-se sempre de que estão a apreender corretamente as diferentes perspetivas, utilizando para isso registos rigorosos e, sempre que possível, partilhando os dados que vão recolhendo com os inquiridos de modo a que estes confirmem que tudo foi apreendido corretamente.

Referindo a minha experiência pessoal em contexto de estágios, quer na valência de Creche bem como na valência de Jardim-de-Infância, posso referir que adotei este método uma vez que, após elaborar os registos das observações que fazia, os apresentava à educadora cooperante, em contexto de Reflexão Cooperada, no sentido de compreender se iam ao encontro da realidade, evitando possíveis enviesamentos, uma vez que tenho plena noção de que não existem interpretações totalmente objetivas. Assim, tal como Bogdan e Biklen (1994) afirmam, é comum o surgimento de “preocupações relativas a riscos de subjectividade” (idem,p.67) e, como tal, “os investigadores qualitativos tentam reconhecer e tomar em consideração os seus enviesamentos, como forma de lidar com eles” (idem,p.68). Para além disto, e uma vez que se inscreve no paradigma interpretativo, a investigação qualitativa não pode ser objetiva, tendo em conta que parte do olhar de cada um e que a realidade é construída pelas diferentes visões do sujeito que se encontra a investigar.

O principal objetivo da investigação qualitativa é o de “melhor compreender o comportamento e experiência humana” (idem,p.70), onde procura responder a questões “como?” e “para quê?”, de modo a observar e refletir acerca da realidade em estudo. Assim, esta rejeita a procura de causalidades, tendo em conta que “os investigadores

pensam que o comportamento humano é demasiadamente complexo para que tal seja possível” (idem).

Importa ainda referir, que a investigação qualitativa recorre a diversas técnicas de recolha e tratamento da informação, sendo alvo de posterior análise, de questionamento e de reflexão. Neste sentido, Aires (2011) afirma que

“a investigação qualitativa recorre ao uso de uma grande variedade de técnicas de recolha de informação como materiais empíricos, estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevista, observação, textos históricos, interactivos e visuais que descrevem rotinas, crises e significados na vida das pessoas” (p.13).

No que se refere especificamente ao processo de investigação, este inicia-se “com uma abordagem clara do âmbito da realidade a pesquisar, os objetivos do estudo, a informação adequada às questões específicas da pesquisa e as estratégias mais adequadas para obter a informação necessária” (LeCompte & Preissle, 1993 citado por Aires, 2011,p.20).

Deste modo, é possível concluir que o processo de investigação qualitativa assenta numa metodologia que parte da observação do terreno para um posterior registo escrito. Considero também importante referir um aspeto que representou um constrangimento ultrapassado ao longo do desenvolvimento do meu projeto de investigação. Segundo Splinters (1982), referido por Walsh, Tobin e Graue (2010), numa investigação com este carácter, “a observação é prolongada e repetitiva [...], muito laboriosa e requer longos períodos de trabalho de campo, normalmente um ou mais anos” (Walsh, Tobin & Graue, 2010 citado por Spodek, 2010,p.1038). Uma vez que o presente trabalho de campo foi desenvolvido ao longo dos dois períodos de estágio, com a duração de dez semanas cada um, a minha intervenção foi, de certa forma, limitada por este constrangimento inerente ao estudo.

De uma forma geral é possível concluir que, independentemente dos tipos de investigação qualitativa levados a cabo, todos têm como objetivo primordial “compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista” (Bogdan & Biklen, 1994,p.54), motivo pelo qual a interpretação se torna fundamental.

Relativamente à investigação qualitativa especificamente em educação de infância, ao invés de esta “encarar os educadores de infância como sujeitos de investigação, privilegia as interpretações desses mesmos educadores” (Walsh, Tobin & Graue, 2010 citado por

Spodek, 2010,p.1040), assumindo-os como os próprios intérpretes das suas ações. O processo de investigação qualitativa assenta na centralidade do relacionamento entre investigador e sujeito, sendo que, no caso específico da educação de infância, “os investigadores têm [...] a responsabilidade de serem sensíveis às discrepâncias de poder existentes entre si e aqueles com quem trabalham, como por exemplo, [...] entre os adultos e as crianças” (idem,p.1038). Importa frisar que a investigação qualitativa em educação de infância assume um importante papel no que toca a “desestabilizar pressupostos amplamente aceites e produzir uma mudança social” (idem,p.1048) para que seja possível alcançar novos horizontes na educação de infância, sendo esta uma área que se encontra em permanente atualização.

Assim, e em jeito de conclusão, a abordagem qualitativa é aquela através da qual “melhor se compreendem os fenómenos educacionais, apreendendo-os na sua complexidade e dinâmica” (Alves & Azevedo, 2010,p.25). A investigação qualitativa em educação assume-se como princípio essencial do progresso e, conseqüentemente, da evolução social, dando primazia a aspetos que ultrapassam em larga medida aquilo que é passível de ser retratado em números.

A Investigação Ação (IA)

A modalidade da investigação qualitativa em torno da qual se desenvolveu o meu projeto de investigação foi a investigação-ação. Esta procura tratar de “um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação”(Bogdan & Biklen, 1994,p.293) e tem como objetivo promover mudanças sociais.

Coutinho et al. (2009) recorrem a alguns autores enumerando algumas características desta metodologia de investigação, tais como: “participativa e colaborativa” (Zuber-Skerritt, 1992) uma vez que todos os intervenientes integram o processo investigativo, participando nele; “prática e interventiva” (Coutinho, 2005) tendo em conta que existe uma intervenção prática que, na realidade, é objeto de investigação; “cíclica” (Cortesão, 1992) pois o processo investigativo consiste numa “espiral de ciclos” (Coutinho et al., 2009,p.362); “crítica” (Zuber-Skerritt, 1992) dado que, para além das melhorias ambicionadas com a investigação para uma realidade específica, é importante que as mudanças sejam extensíveis a outras realidades e, para tal, uma consciência e espírito críticos são fundamentais sendo que, neste aspeto, é importante adotar-se uma visão prospetiva e retrospectiva ao longo de todo este processo. Por fim, a última característica apontada é a auto avaliativa, uma vez que “as mudanças que ocorrem são avaliadas no decorrer de todo o processo, para a produção de novos conhecimentos” (Coutinho et al., 2009,p.363) seja possível.

Relativamente aos objetivos que orientam esta metodologia de investigação, sendo esta considerada como uma “forma de investigação social” (idem,p.16), estes prendem-se, essencialmente, com aquisição de uma “aprendizagem social” (Esteves, 1987 citado em Silva & Pinto, 1987), bem como com a promoção de um processo reflexivo das práticas que possibilite a melhoria das mesmas através de uma ou mais intervenções. Neste sentido, Latorre (2003) citado por Coutinho et al. afirma que a Investigação Ação (IA) atua como um “poderoso instrumento” (p.363) reflexivo. No caso específico dos profissionais de educação, sendo esta uma metodologia que apela à consciência crítica e reflexiva e promove a formação do profissional reflexivo.

Nesta linha de pensamento, Latorre (2003) refere que um dos objetivos da IA no campo educativo é “fazer dos educadores protagonistas da investigação” (Latorre, 2003 citado por Coutinho et al., 2009,p.364) e, para além disto, este tipo de investigação permite que

os profissionais passassem de “objecto a sujeito de investigação” (Máximo-Esteves, 2008,p.10).

Como tal, este tipo de investigação contribui para uma prática educativa “mais informada, mais sistemática e mais rigorosa” (idem:130). Neste sentido, Stenhouse (1975) defende que “o desenvolvimento curricular de alta qualidade, efectivo, depende da capacidade dos professores adoptarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino” (Stenhouse, 1975 citado por Alarcão, 2011,p.4), sendo que considero que o termo “professores” são extensíveis a “educadores”.

No que se refere ao processo de IA este é “um processo dinâmico, interactivo e aberto” (Máximo-Esteves, 2008,p.82). O processo investigativo da IA desenvolve-se de uma forma ciclica, passando por quatro etapas fundamentais para o desenvolvimento deste, etapas essas que passam por planificar, agir, observar e refletir.

O processo tem início com a inserção numa determinada realidade e, após alguma observação e eventuais conversas informais no sentido de ouvir a perspetiva dos atores envolvidos nessa realidade, passa-se à identificação de uma situação-problema ou situação que necessita de ser melhorada. Identificada esta situação, parte-se para a formulação da questão de IA, que será a questão de partida. Segundo Máximo-Esteves (2008) e tendo em conta alguns autores, as questões de IA devem ser: “dirigidas para a acção” (Fischer, 2001); “abertas, de modo a permitir a emergência de todas as possibilidades”(idem) e “orientadas para uma resposta de natureza descritiva e interpretativa” (Hubbard & Power, 1993,p.80). Para além disto, de acordo com a mesma autora, baseando-se em Hubbard e Power (1993), Fischer (2001) e McNiff e Whitehead (2003), “as palavras-chave mais utilizadas na sua formulação são o “como” e “o quê” (idem), não sendo utilizadas questões cuja formulação consista em palavras como “porque” que se limitam à descoberta de causalidades.

Após a identificação da situação de partida e a formulação da questão de IA, procede-se à delineação de estratégias de intervenção, ou seja, de ação. Segundo Cohen e Manion (1989), citados por Pinto (2011), este procedimento

é constantemente controlado passo a passo, durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas, e estudos de caso, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser

traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades (p.29).

Importa referir que esta intervenção deverá ser acompanhada por uma pesquisa bibliográfica, baseando-se em referenciais teóricos, de modo a que seja sistematizada, fundamentada e significativa e, para além disto, deve ser partilhada e discutida com os membros da comunidade interveniente e nunca de forma individual.

Após a intervenção deve proceder-se a uma avaliação de resultados e, caso se considere necessário, passa-se para um segundo ciclo do processo investigativo que consiste novamente em refletir, planificar e agir. Pode desenvolver-se um terceiro ciclo do processo investigativo caso existam, ainda, melhorias a considerar.

Em suma, tomando como ponto de partida a situação-problema, e através da planificação, da ação e da posterior observação e reflexão (avaliação do processo), pretende-se alcançar a situação desejável através da introdução de modificações que pretendem ser, acima de tudo, melhorias.

No caso específico do meu projeto de investigação, primeiramente defini a questão de partida e a formulação da questão de IA – Como organizar e intervir nos momentos de refeição de forma a otimizar a convivencialidade? - Posteriormente, desenvolvi a minha intervenção no terreno tendo como objetivo principal a promoção de uma melhoria nos momentos de refeição, processo do qual resultou uma observação e reflexão acerca dos resultados obtidos.

Por fim, para terminar este subcapítulo acerca da IA, posso concluir que este é um tipo de investigação fomentado e significativo e que a sua aplicação em contextos educativos faz todo o sentido, transmitindo aos profissionais de educação “um sentimento da importância social do [seu] trabalho” (Máximo-Esteves, 2008,p.71) e fazendo com que ambicionem desempenhar cada vez mais e melhor a sua profissão, dia após dia.

Contextualização

Segundo Bogdan e Biklen (1994) o investigador ao centrar o seu estudo num foco, este torna-se “artificial (p.91) ” uma vez que o retiramos do seu todo. Para tal é necessário o cuidado por parte do investigador qualitativo para que o aspeto particular em estudo seja articulado com o seu todo. Neste sentido, apresento uma breve descrição dos dois contextos de estágio de intervenção.

Contexto na valência de Creche ⁴

No primeiro semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar estive a estagiar durante dez semanas na instituição A (nome fictício). Está situada na margem Sul do estuário do Tejo, mais concretamente no concelho de Almada.

Trata-se de uma instituição privada com fins lucrativos que contempla as valências de Creche, Jardim-de-Infância, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. A Creche engloba, uma sala de berçário, a sala rosa, a sala laranja e a sala lilás. A sala vermelha, verde, castanha, branca, amarela e azul constituem o Jardim-de-Infância. Esta instituição foi inaugurada a 21 de Setembro de 1992 pelo Engenheiro Couto dos Santos, Ministro da Educação, tendo iniciado a sua atividade no ano letivo de 1992/1993.

O interesse desta instituição é fazer com que a cidadania do aluno assente em valores democráticos e justos e preparar seres cada vez mais aptos para enfrentar um mundo em constante mudança, ajudando a construir personalidades abertas à instabilidade. Compete à instituição desenvolver o espírito e as práticas democráticas e fazer com que todos possam participar nas diversas atividades, tornando-se cidadãos participativos.

A instituição A contempla, para todas as valências, dois pisos, no entanto, focarei a minha atenção no piso inferior, uma vez, que é neste que o meu projeto de investigação se insere. No piso inferior o Colégio é constituído por 4 salas de Creche (duas delas disponíveis para o 1º berçário); 6 salas de Jardim de Infância; um Refeitório, situado ao lado da cozinha, destinado às crianças e funcionários do Jardim de Infância. Importa ainda referir, que este espaço não é utilizado pelas crianças da Creche, uma vez que estas, ainda realizam a refeição na sua sala.

⁴ Texto contruído com base no projeto educativo da instituição A e mobilizado do relatório de estágio de contexto de Creche.

Relativamente aos princípios educativos adotados pela educadora cooperante, passam pela utilização de algumas linhas orientadoras do Movimento da Escola Moderna. Durante a minha observação e também em conversa com a educadora, pude constatar que as práticas pedagógicas usadas são construídas pelos valores e ideais de cada educador mas também tendo em consideração os modelos pedagógicos e as orientações defendidas e postas em prática na instituição.

A equipa pedagógica da sala onde estagiei reconhece como valores “o respeito pela dignidade da pessoa, o desenvolvimento das competências sociais, pessoais e profissionais, a partilha de saberes; a qualificação dos recursos humanos pela formação e informação, o exercício da cidadania e a promoção de uma filosofia de espírito de equipa. Esta equipa procura dar uma especial atenção às necessidades do grupo como a relação afetiva e o desenvolvimento global, assim como dar prioridade ao estabelecimento de laços afetivos fortes e estáveis entre crianças e adultos” (Projeto pedagógico de sala, 2013, p. 8). A criança é o centro de toda a atividade e é a partir das suas características individuais e do seu enquadramento no grupo que a equipa da sala organiza e projeta o seu trabalho.

Assim, como sublinhei no quadro teórico de referência, quanto mais jovens são as crianças, mais necessária é a consistência das rotinas, para que a criança se sinta segura e compreenda a sucessão dos acontecimentos. No entanto, as rotinas também devem ser flexíveis, de forma a ir ao encontro do ritmo biológico de cada criança. Mesmo tendo em conta essa flexibilidade, um dia tipo na sala onde estive a estagiar processa-se da seguinte forma: inicialmente é feito o acolhimento e é dada às crianças a merenda da manhã; de seguida, as crianças brincam livremente ou participam em alguma proposta do adulto; após esse período as crianças almoçam na sala de atividades e de seguida são apoiadas na sua higiene antes de iniciarem o momento de repouso. Quando acordam, é-lhes dado o lanche e é feita novamente a sua higiene. Ao final do dia as crianças brincam livremente até à hora do regresso à família.

Contexto na valência de Jardim de Infância⁵

No segundo semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar estive a estagiar durante dez semanas na instituição B (nome fictício). Esta está situada em Setúbal e trata-se de uma

⁵ Texto construído com base no projeto educativo da instituição B e mobilizado do relatório de estágio em contexto de Jardim-de-Infância.

Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) alicerçada nos princípios da Doutrina Social da Igreja.

Foi construída de raiz num edifício no ano 2001 já com a previsão das valências que iria albergar. A valência dirigida à infância pode suportar nas três salas de Jardim de Infância um máximo de 75 crianças, organizadas em grupos verticais com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade e nas seis salas de Creche incluindo um berçário um máximo de 70 crianças. Cada sala de Jardim de Infância pode receber até 25 crianças que estão diariamente à responsabilidade de uma Educadora de Infância que conta com o apoio de uma Auxiliar de Ação Educativa.

As equipas pedagógicas das várias salas que fazem parte da instituição estão organizadas da seguinte forma: Salas de Creche (1 e 2 anos) – uma educadora por sala com apoio de duas auxiliares. Berçário – três auxiliares por sala. Salas de Jardim de Infância – uma educadora por sala com apoio de uma auxiliar.

De acordo com o Projeto Educativo, a instituição considera a criança como um “ser complexo que age e interage com os outros” (Projeto Educativo da Instituição p.49), estando assim no centro do desenvolvimento pedagógico que deve ser definido a partir daquilo que a criança é e dos seus interesses.

Relativamente aos princípios educativos adotados pela educadora cooperante, embora esta não aplique na íntegra nenhum modelo curricular, uma vez que na sua opinião não fazia sentido; no entanto, algumas das suas convicções pedagógicas eram baseadas no modelo High Scope, nomeadamente a autonomia por parte das crianças e a organização dos espaços em diferentes zonas. Nas restantes salas de Creche e Jardim-de-Infância as educadoras baseavam a sua prática no mesmo modelo curricular, apesar de não ser nenhuma exigência institucional.

Assim, durante o meu estágio na sala tive a oportunidade de vivenciar rotinas que ofereciam “um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas actividades de resolução de problemas” (Hohmann & Weikart, 2011,p.224). Como já referi por diversas vezes, é necessário que as rotinas sejam consistentes e essa importância é reconhecida nesta instituição, as rotinas na sala, são efetivamente consistentes e flexíveis. Estas são estipuladas por cada educadora de sala e estão organizadas da seguinte forma, tal como se encontra expresso no Projeto de Sala. No entanto a organização que irei brevemente apresentar constitui

apenas um modelo de rotina pelo qual a educadora orienta a sua prática, ou seja, uma vez que como referi a rotina pode e deve ser flexível nem todos os dias acontecem estes inúmeros momentos. As crianças vão sendo acolhidas, pelas auxiliares, na sala até as educadoras chegarem. A partir desse instante, decorre o momento de planejar, em que as crianças expõem aquilo que vão fazer; depois das crianças fazerem o que estava planeado, é o momento de arrumar. Segue-se o momento de Grande Grupo em que é feita uma proposta do adulto para realizar uma atividade no momento ou então para ser realizada em Pequeno Grupo.

No fim da atividade de Grande ou Pequeno Grupo, as crianças vão para o exterior e em seguida, vão almoçar no espaço destinado para o efeito, o refeitório a todas as salas de Jardim-de-Infância da respetiva instituição. Depois do almoço, as crianças mais pequenas vão repousar e as crianças que têm em vista a ingressão no 1ºCiclo, no seguinte ano letivo, têm o “tempo dos finalistas”. Este é um momento em que as crianças brincam livremente pela sala até cerca das 15h. Após esse momento de Brincar Social Espontâneo, os adultos lançam uma proposta em Grande Grupo para que posteriormente, seja realizada em Pequeno Grupo. Durante o “tempo dos finalistas”, duas das educadoras de infância estão na sala enquanto outra encontra-se numa outra sala com o grupo de quatro anos. Por fim, as crianças lancham e brincam até à hora de saída da instituição.

Dispositivos de recolha de informação

Após a identificação do problema, determinação dos objetivos e depois de ter sido definido o tipo de estudo, torna-se indispensável planejar a recolha de informação necessária ao estudo em questão, bem como a construção dos instrumentos necessários à sua execução, procurando assim respostas para a questão de investigação-ação. A escolha destes instrumentos pode influenciar as informações que recolhemos, pressupondo assim uma influência em todo o estudo.

Como já referi anteriormente, o meu estudo centra-se na convivencialidade na comensalidade enquanto momento específico das rotinas – a refeição. Esta dimensão da comensalidade pertence à convivencialidade analisada em dois contextos concretos – Creche e Jardim-de-Infância. Assim, neste estudo de natureza qualitativa, utilizei os seguintes instrumentos de recolha de informação em ambos os contextos observados:

- Observação participante;
- Registo das observações: fotografias e notas de campo;
- Inquérito por questionário às educadoras cooperantes.

Note-se que o investigador antes de dar início ao processo de recolha de informação deve questionar a informação que pretende recolher com apoio de determinados instrumentos, correspondendo tal informação àquela de que necessita para responder àquilo que pretende na sua investigação.

Observação participante

Uma das ferramentas cruciais neste estudo foi a observação. Para mim foi-me importante compreender em que consistia a observação e quais as características a desenvolver e a ter em conta para que as observações realizadas fossem pertinentes.

A forma como observamos é, de certa forma, influenciada pela forma como percecionamos o mundo. Assim, o educador deve, não só observar, mas também ter consciência do que deve observar e da importância que deve atribuir a cada tipo de observação. Cabe ao educador ter um papel ativo e trabalhoso, que não é alcançável de um dia para outro, mas que requer esforço e dedicação para o resto da vida. Devemos saber educar o nosso olhar, o que por vezes se torna bastante difícil, na medida em que

temos de saber o que observar e que sentido dar a cada observação. Como tal, a observação é um fator importante na investigação qualitativa, pois é através desta que, não só podemos compreender os contextos do estudo, assim como se estabelece uma relação de confiança entre os vários intervenientes da investigação.

Segundo Lüdke e André (1986), para realizar observações é necessário “um preparo material físico, intelectual e psicológico”. Torna-se essencial acuidade visual, como forma de desenvolver a capacidade de categorizar aspetos importantes de aspetos vulgares. Através deste tipo de observação o investigador presente nos contextos observa e compreende o mundo social, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa.

Quando iniciamos a nossa observação participante sentimos uma certa dificuldade em nos integrarmos no contexto sendo que “o investigador fica regra geral um pouco de fora, esperando que o observem e aceitem. À medida que as relações se desenvolvem, vai participando mais”(Bogdan & Biklen, 1994,p.125). Contudo, segundo Moreira, (2007):

“através do trabalho de campo o investigador insere-se no contexto social e cultural que pretende estudar, viver como e com as pessoas objeto de estudo, compartilha com elas a quotidianidade, descobre as suas preocupações e suas esperanças, as suas concepções do mundo e as suas motivações, com o propósito de obtenção de uma “visão de dentro” que permite a compreensão” (p.179).

Inicialmente a minha postura era a de registar o que era considerado mais importante para conhecermos um pouco os intervenientes dos contextos. Assim, o campo de observação do investigador tende a evoluir com o tempo e com o que se pretende registar, considerando que “à medida, porém, que a investigação avança será cada vez mais seletivo, entrando-se em questões, elementos e processos específicos” permitindo assim decidir o que “perguntar e confirma os seus interesses no decurso da própria investigação (...)” (p.188).

Como meio complementar à observação utilizei o registo fotográfico uma vez que “as fotografias dão fortes dados descritivos, [sendo] muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e [...] frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan & Biklen, 1994,p.183), na medida em que existem aspetos difíceis de reter na memória se não forem registados de imediato e, assim, as fotografias constituem um meio valioso para recolher informação no exato momento em que a ação acontecia, permitindo ser revista e analisada posteriormente. Posso referir que existiram aspetos que me passaram despercebidos no momento em que os fotografei e, posteriormente, ao analisar atentamente as fotografias, fui-

me apercebendo deles. Tirei algumas fotografias aos locais onde decorriam as refeições para que fosse visível a organização dos mesmos e ainda a algumas situações que ocorriam durante este momento (apêndice I). Para além do meu papel de estagiária, eu era um membro pertencente àquela equipa e não uma “fotógrafa”, assim creio que este não era um aspeto inibidor das minhas ações.

Outro meio complementar à observação foram as conversas informais que mantive com as educadoras cooperantes ao longo dos estágios, cujos aspetos foram posteriormente convertidos em notas de campo.

Assim, em jeito de conclusão, a observação tem um papel crucial na investigação uma vez que nos permite delimitar os objetivos do estudo em questão e nos direciona e ajuda na construção do inquérito por questionário. Este permitir-nos-á compreender os aspetos que pensamos melhorar, neste caso, os momentos das refeições.

Registo de Observações: notas de campo

Todas as observações que considerei pertinentes foram registadas através de notas de campo. Entende-se por notas de campo, “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994,p.150).

O registo destas observações, nomeadamente as notas de campo, tem limitações no que diz respeito à quantidade de informações que é possível memorizar e, por este motivo, é aconselhável que as notas sejam elaboradas o mais depressa possível após a realização das observações. Assim, segundo Lüdke e André (1986) “[...] quanto mais próximo do momento da observação, maior sua acuidade”. Pela diversidade de informações que as notas de campo podem possuir, podemos ainda referir-nos às notas de campo como sendo “notas condensadas” que segundo Moreira (2007) são assim denominadas por Spradley (1980), quando se refere às anotações registadas no momento.

O registo das informações observadas é um momento importante na investigação pois, além de nos auxiliar na nossa integração enquanto estagiárias, permite-nos refletir sobre essas informações e ainda se estas irão ser utilizadas, sempre que necessárias, no momento da triangulação das informações, pelo que, por este motivo, devem ser registadas sem inferências do investigador.

Bogdan e Biklen (1994, p.152) explicitam que as notas de campo acabam por constituir “dois tipos de materiais”, sendo o primeiro caracterizado por uma componente descritiva, em que a principal “preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas”, representando estas um esforço do investigador para registar objetivamente os detalhes do que ocorreram no campo. Este tipo de material é também definido por Schatzman e Strauss (1973), citado por Moreira (2007, p.193) como “notas observacionais” que “são exposições sobre acontecimentos presenciados especialmente através da observação visual e auditiva [...] é o quem, o quê, quando, donde e como da atividade humana” e, por outra componente, descrita como reflexiva, e que consiste em descrever o que o investigador, enquanto observador, infere sobre o assunto, registando assim as suas principais ideias. Esta forma de registar relaciona-se com as suas opiniões, crenças, atitudes e preconceitos.

Desta maneira, enquanto observadora participante, considero que este instrumento é de extrema utilidade, uma vez que me permitiu cruzar estas informações com as informações resultantes dos inquéritos. Ao longo do meu tempo de estágio registava situações que observava num pequeno caderno que me acompanhava e, ao chegar a casa, sempre que possível, passava esses mesmos registos para o computador para que os pudesse completar e, posteriormente, analisar. Nestas transcrições das observações tentei ser a mais fidedigna possível. Contudo, por vezes, numa ou noutra frase, poderei ter desenvolvido este processo de uma forma um pouco diferente porque estas notas tiradas no local eram muito curtas e só quando chegava a casa é que as passava para o computador. O facto de quase todas as informações terem sido recolhidas nos momentos das refeições contribuía para que as anotações fossem ainda mais breves, uma vez que eu era observadora participante, ou seja apoiava as crianças. Somente nos tempos de transição, onde as crianças eram completamente autónomas, fazia estas anotações.

Inquérito por Questionário

Primeiramente, importa definir o que é um inquérito e do que se trata. Apesar de não existir uma definição única e de este poder representar um conceito vago, considero adequada a definição dada por Ghiglione e Matalon (1993): “um inquérito consiste [...] em suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los” (p.2), sendo complementada por Carmo e Ferreira (1998) que o definem como “um processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática” (p.123). Importa

referir que o inquérito, por vezes, é concebido erroneamente, sendo associado somente a abordagens quantitativas quando, na realidade, desempenham um papel fundamental nas abordagens qualitativas. Para além disto, o inquérito por questionário distingue-se do inquérito por entrevista, no sentido em que o primeiro é enviado e respondido posteriormente pela pessoa questionada e o segundo supõe um desenvolvimento presencial.

Devido aos constrangimentos inerentes a este estudo, essencialmente relacionados com o tempo disponível para desenvolvê-lo, optei pela realização de questionários, apesar de a minha intenção inicial ter sido a de realizar entrevistas. Assim, enviei às educadoras cooperantes, através de correio eletrónico, o inquérito a que estas responderam através do mesmo meio confirmando que “a utilização das TIC diminui os tempos de acesso aos participantes e à documentação” (Vaz et al., 2009,p.2).

As questões que utilizei no meu inquérito por questionário foram questões “de informação, que têm como objectivo colher dados sobre factos e opiniões do inquirido” (Carmo & Ferreira, 1998 p.138). Neste caso específico, a intencionalidade foi a de ter acesso às conceções das educadoras cooperantes relativamente aos princípios que orientam a sua prática e a forma como os evidenciam em toda a sua rotina, sendo que estes serão transversais aos dois contextos de estágio. O inquérito por questionário é constituído por quatro questões que foram feitas de modo a não induzir as respostas, ou seja, questões que pudessem limitar a resposta.

Assim, no processo de construção do questionário formulei questões de resposta aberta, “às quais a pessoa responde como quer, utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo os pormenores e fazendo os comentários que considera certos” (Ghiglione & Matalon, 1993,p.126). Com este inquérito por questionário pretendia compreender qual a importância que as educadoras cooperantes davam à convivencialidade e, mais especificamente, à vertente da comensalidade, dimensão da convivencialidade, central no meu estudo. Passo a enunciar as quatro questões que compoem o inquerito: Quais os princípios da sua prática pedagógica?; Como encara os momentos da refeição?; E a felicidade? O que faz para esse princípio? ; De acordo, com o que defende. Como encara, na sua prática pedagógica, o princípio da Convivencialidade, nomeadamente na hora da refeição, na Comensalidade?

Devo referir que antes de enviar o questionário às educadoras cooperantes, eu própria respondi às questões mentalmente, ou seja, o que iria responder caso me perguntassem aquilo. Com isto, melhoraria a minha capacidade de compreensão e reflexão sobre o tema. Posteriormente, analisei as respostas das educadoras e colocando-as em paralelo com as observações que fiz sobre as suas práticas nos momentos das refeições, fazendo assim um cruzamento entre conceções e práticas e, eventualmente, encontrando alguma falta de coesão naquilo que Meirieu (2002) denominou como “a pedagogia entre o dizer e o fazer”.

Dispositivos e procedimentos de análise da informação

Procurei realizar uma análise da informação de uma forma não categorial, ou seja, não organizei qualquer tipo de categorias.

A intenção desta análise passou por fazer emergir sentidos que pudessem ser articulados com as informações procedentes da análise das notas de campo, observação direta e também com outros aspetos relevantes oriundos da análise dos inquéritos por questionário realizados às educadoras cooperantes das duas salas onde estagiei.

Dispositivos e procedimentos de intervenção

Com o meu projeto pretendia introduzir algumas melhorias na forma como se processava o momento da refeição na instituição B tendo em conta as minhas convicções enquanto futura educadora.

Contudo, compreendi que em tão pouco espaço de tempo me era quase impossível implementar algo que pudesse modificar a forma como aquele momento se processava, uma vez que, apesar de ter sido muito bem recebida, tive a perceção de que aquele momento da rotina já estava de tal modo interiorizado quer pela equipa pedagógica bem como pelas crianças da sala onde estagiei que, a meu ver, ao mudá-lo poderia afetar de certa forma o bem-estar e a felicidade das crianças em questão, aspetos que considero orientar a minha futura prática pedagógica. Outro facto que me fez refletir sobre a forma como este momento se processava diz respeito ao meu papel social na instituição, isto é, apesar de ter sido muito bem recebida e sentir que fazia parte da instituição e equipa de sala, compreendo que não passava de mais uma estagiária que por ali passava e que trazia consigo inúmeras ideias que podiam ser implementadas, mas que, no fundo, só iriam ser possivelmente implementadas a partir do momento em que eventualmente permanecesse na instituição.

Desta forma, e não deixando de acreditar nas minhas convicções, procurei não implementar diretamente uma determinada mudança como havia pensado, mas sim compreender a distância que separa a situação à partida ilustrada, observada no momento da refeição no meu primeiro contexto estágio em creche e que não considerei adequada, daquela que considero ser adequada ao momento de refeição, como futura educadora de infância.

No que diz respeito à situação observada no estágio realizado em contexto de creche, a minha intervenção foi maioritariamente individualizada, isto é, durante as diferentes refeições (almoço e lanche) eu estabelecia um contacto próximo com cada criança, isto é, optava por apoiá-las no momento da refeição sempre que estas necessitassem e quisessem que o fizesse.

Contudo, importa referir que, inicialmente, o contacto com as crianças era um pouco limitado, uma vez que o estabelecimento da relação entre mim e as crianças estava muito no seu início e que por sua vez estas me consideravam uma “estranha” na sua sala. No entanto, com o passar do tempo, essa relação foi-se estreitando e as crianças sentiam que podiam confiar em mim e que eu era mais uma adulta que estava ali para as apoiar em tudo o que fosse necessário. De tal forma, que optava por me dirigir às crianças com o intuito de ajudá-las não só nos variados momentos da rotina diária, mas essencialmente no momento da refeição, pois este era o tema central do meu projeto e no qual as minhas observações e o meu estudo incidiam. A título de exemplo: Quando sentia que uma criança estava aborrecida e não queria comer dirigia-me à criança e perguntava se queria a minha ajuda. Em seguida, optava por cantar e falar sobre a refeição de forma a distrair a criança e fazê-la comer até ter vontade para tal.

Estas intervenções foram feitas em parceria pedagógica, isto é, com o auxílio da educadora de infância e auxiliar. Procurei observar como é que os momentos intersticiais, ou de transição entre momentos da rotina se processavam para compreender melhor o essencial do que era feito, confrontando essas observações com aquilo que acredito e penso ser o mais adequado.

No estágio em Jardim-de-Infância a minha intervenção foi mais abrangente, não tão personalizada, visto que almoçava junto de todas as crianças, convivendo com todas, no entanto, por vezes certas crianças necessitavam de algum apoio individualizado ao qual optava por ajuda-las neste momento. Esta ajuda acontecia com maior frequência no final do almoço, isto é, quando a maioria das crianças já tinha saído do refeitório. A educadora e a auxiliar também almoçavam junto das crianças.

Ao contrário da Creche, no Jardim-de-Infância não necessitei de observar tanto a restante equipa para ver como se fazia, uma vez que já tinha presenciado a hora da refeição num Jardim-de-Infância, durante o estágio da Licenciatura em Educação Básica. No entanto, estas observações foram realizadas com outro intuito, ou seja, através das mesmas tentei

discernir a importância que a educadora e auxiliar conferiam à convivencialidade durante a hora da refeição.

Assim, aproveitei o momento da refeição para conseguir estabelecer uma relação de proximidade com o grupo de crianças, uma vez que conversávamos sobre vários assuntos e, simultaneamente, eu conseguia incentivá-las a terminarem a sua refeição num ambiente, a meu ver, agradável e harmonioso.

Capítulo III – Apresentação e Interpretação da Intervenção

No presente capítulo irei descrever e interpretar a intervenção por mim realizada, no âmbito do projeto de investigação.

1. Os Estágios

Tal como referi anteriormente, este projeto surgiu devido a uma situação observada no meu primeiro contexto de estágio em creche na instituição A, a qual despertou em mim um certo constrangimento e angústia aquando o presenciar da resposta à situação, pois para mim e segundo os meus ideais, não foi nem será de todo a mais adequada perante tal circunstância. Assim, considero pertinente acrescentar alguns dos inúmeros aspetos deste momento presenciado.

Considero que o momento da refeição como um momento da rotina em que o bem-estar físico e psicológico das crianças deve ser assegurado – o que não considero que tenha acontecido nessa instituição em que realizei o meu estágio em creche. O facto da criança ser obrigada a comer, manipulando-a para que esta coma, não corresponde de todo ao bem-estar da(s) criança(s) que fazem parte da sala onde aconteceu este lamentável episódio.

Esta situação suscitou nas crianças agitação de tal forma que começaram a atirar comida, faziam-no em jeito de brincadeira, mas algumas crianças acabavam por chorar. Contudo, como estagiária, tentei suavizar se é que conseguia e se era possível fazê-lo durante este momento, conversando com as crianças e mostrando-lhes que o que estavam a fazer não era adequado. Importa, no entanto referir que este tipo de comportamentos por vezes acontecia quando já haviam terminado a refeição e permaneciam na mesa. Considero que este era outro aspeto que perturbava as crianças, pois tinham que ficar imenso tempo à espera que chegasse a sua vez de fazer a higiene e considerando que, por vezes, nós próprios, não temos disposição para estar muito tempo à mesa, retirando-nos mal termina a refeição. Existem outros dias em que nos apetece estar na mesa a conviver com a nossa família ou amigos, uma vez que a refeição acaba por ser o único momento em que todos se unem e convivem e, neste sentido, um aspeto que considero ser importante neste momento é o facto de ser permitido que as crianças conversem com os amigos.

Tal como referem Hohmann e Weikart (2011) “o espaço é de extrema importância” (p.167), no sentido em que este espaço deve ser um local agradável com o qual a criança se identifique. Um dos aspetos que me despertou a atenção foi o facto de as cadeiras e

mesas onde se realizam a refeição não estarem identificadas com a sua fotografia e/ou o nome da criança, o que a meu ver não é positivo, pois este deve ser um espaço onde as crianças se devem sentir seguras o que, por sua vez, contribui de certa forma para a sua existência. Na verdade, considero este espaço um não-lugar, ou seja, tal como refere Marc Augé (2012), um lugar sem identidade, vazio e sem referências.

A disposição das mesas e a determinação dos lugares em que as crianças se sentavam era um entrave para a convivencialidade: eram redondas, mas os lugares eram escolhidos pela educadora de modo a que existissem menos “distúrbios”, e lembro-me que por diversas vezes uma das crianças era mudada constantemente de lugar por causar o que a educadora considerava ser uma “confusão” entre amigos.

Nos subcapítulos que se seguem apresento a minha intervenção nos dois contextos – Creche e Jardim-de-Infância. De seguida, faço uma pequena descrição das convicções pedagógicas das educadoras de infância e da sua intervenção junto das crianças, baseando-me nas observações diretas feitas ao longo das dez semanas de estágio.

Considero estas observações importantes para poder ter o discernimento da importância que as profissionais dão à convivencialidade na comensalidade. Após essa descrição apresento a análise de conteúdo das observações indiretas, ou seja, das respostas dadas pelas educadoras cooperantes às questões dos dois inquéritos que realizei, os quais se encontram em apêndice (apêndice II).

1.1. Estágio em Creche

Quando soube que ia estagiar em Creche não tinha qualquer tipo de experiência. Confesso que os nervos, os medos, os receios se apoderaram de mim, e questionava-me inúmeras vezes se iria ser capaz de lidar com crianças tão pequenas. Se por um lado tinha e tenho a certeza de que esta é e será a profissão que quero exercer para a minha vida, por outro lado, (e por essa mesma razão), tinha medo de errar, de não ser adequada no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças que iria acompanhar.

Com o decorrer do estágio compreendi que a minha maior dificuldade acabou por ser no momento da refeição e não é em vão que este foi o tema escolhido para o presente projeto de investigação. A comunicação não-verbal exigia de mim uma maior sensibilidade para expressar aquilo que queria transmitir à criança e o que as crianças me queriam transmitir. A título de exemplo, no início do estágio as crianças ficavam aborrecidas e recusavam-se a comer sempre que eu me dirigia a elas para as ajudar na refeição. Era neste preciso momento que esta sensibilidade, essencial aos educadores que trabalham com estas crianças tão pequenas, se demonstrava necessária.

Pelo que pude observar, a organização deste momento já estava interiorizada pela maioria das crianças. Na sala, os adultos começavam a dizer que estava na hora de almoço e quando as funcionárias chegavam à sala com o tabuleiro com os pratos, algumas das crianças agarravam-se aos adultos, pois percebiam que tinha chegado a comida.

Durante o momento da refeição a educadora procurava conversar com as crianças, cantava e utilizava o humor para que aquelas crianças mais rabugentas se distraíssem e a refeição fluísse da forma mais harmoniosa possível.

Para que as crianças mais pequenas se adaptem de forma tranquila a este momento das rotinas, é necessária a existência de uma continuidade entre a família e a Creche, para que a criança não seja confrontada com práticas diferentes, pois isso só a deixaria mais insegura. Assim, os educadores e pais devem ter conhecimento de como se processam as rotinas em ambos os sítios para que se possam adaptar. Penso que é coerente afirmar que o educador deve fazer um esforço para se adaptar ao ritmo de cada criança, uma vez que, na maioria das vezes, a comensalidade inicia-se no seio familiar, a existência dessa harmonia entre a família e a creche só beneficiará a criança. Nesse mesmo sentido Lézine (1982) refere que:

“a passagem do meio familiar para a creche levanta o problema muito importante da harmonia entre os regimes de vida a que a criança está submetida, porque é evidente que as perturbações do comportamento da criança são tanto mais nítidas quanto mais acentuada for a discordância entre as práticas adoptadas num lado e noutro” (p. 104).

A minha postura ao longo do estágio durante a refeição assemelhou-se à da educadora da sala. Conversava com as crianças a maioria das vezes sobre os alimentos e ia dizendo o nome dos alimentos, a cor, do que eram feitos. Durante todo o momento da refeição a minha atenção centrava-se na criança a quem eu estava a dar o almoço, tentando sempre que este fosse um momento descontraído não só para a criança, mas também para mim.

Por vezes, sabemos que certas crianças fazem algumas birras para comer, ou estão mais rabugentas, têm sono, ou não apreciam de facto a comida, principalmente as texturas, uma vez que até então a maioria da comida tinha sido à base de sopas e de leite. É certo que as crianças precisam de se alimentar, mas este momento deve ser tudo menos um “braço de ferro” em que o adulto e a criança ficam esgotados quando a refeição termina. Por outro lado, os conflitos em torno da refeição poderão ter o efeito contrário ao que é pretendido pelos adultos.

É necessário descobrir alguns dispositivos e intervenções para proporcionar o melhor às crianças. Contudo, nem sempre foi possível observar este momento a decorrer com tranquilidade. O facto de existir uma criança que habitualmente chorava na hora da refeição fez com que a auxiliar “perdesse a cabeça” e obrigasse a criança a comer, chantageando-a e ameaçando-a, dizendo-lhe que lhe tirava a chucha. No entanto, e não desprezando a prática profissional da auxiliar – digo prática e não experiência porque não considero tratar-se de experiência profissional, porque não parece ser uma prática refletida, a desta auxiliar – até à data não tinha observado nada do género que pudesse afetar tão negativamente o bem-estar das crianças. Acredito, ou quero acreditar, que esta situação tenha sido uma vez sem exemplo, mas o que é certo e que me marcou e acredito que também tenha marcado a criança.

Contudo, ao observar esta situação e não concordando com o sucedido, pois vai contra ao que acredito enquanto futura educadora, optava por distrair as crianças com alguns brinquedos existentes na sala. Não sei se era a melhor opção, mas o certo é que aquele momento decorria com tranquilidade e com uma certa harmonia. Assim, torna-se importante que o adulto tente encontrar procedimentos que permitam à criança comer de forma descontraída e, acima de tudo, estar feliz durante este momento, pois se a criança

passa a refeição a chorar, isso fará com que futuramente a sua relação com a comida seja eventualmente desagradável.

As crianças começam a descobrir o mundo que os rodeia e para elas tudo é motivo de curiosidade. São seres ativos por excelência e estar parado é certamente algo bastante aborrecido e contrário à sua natural predisposição para a ação. Assim, quando a refeição é dada pelo adulto e a criança se limita a abrir e fechar a boca, o momento não deverá ser o mais animado para a criança. Por vezes o que acontece é que o adulto acaba por se cansar ou porque a criança está a fazer muito barulho, ou porque está sempre a colocar o objeto dentro do prato. O adulto ao cansar-se prefere retirar o objeto à criança.

Inicialmente ficava muito ansiosa quando as crianças não queriam comer e apercebia-me que as crianças começavam a ficar mais rabugentas. Assim, entendi que era necessário que me acalmasse para que, em vez de lhes transmitir ansiedade, pudesse transmitir-lhes alguma tranquilidade.

No início a auxiliar dizia para eu dar comida a esta ou àquela criança porque comiam mais facilmente e eu, como forma de me proteger fazia-o, pois ainda não tinha estabelecido uma relação profunda com as crianças. Como para elas era ainda uma estranha, pensei que essa seria a atitude coerente e adequada. Com o passar do tempo comecei a saber lidar com a situação e percebi que era necessário que me acalmasse para que a criança fizesse o mesmo e assim aconteceu, comecei a conversar com as crianças de forma calma e, dessa forma, as refeições começaram a ser um momento menos constrangedor para mim. Comecei a dar refeições a todas as crianças e conseguia fazê-lo de uma forma descontraída.

Por fim, gostaria de relatar uma situação que observei na Creche que demonstra a empatia que as crianças já conseguem sentir umas pelas outras. No quadro teórico de referência sublinhei que as crianças já entendem alguns dos sentimentos do outro, não se centrando só naquilo que estão a sentir. As duas crianças mais velhas da sala eram dois irmãos gémeos e, sendo as crianças mais crescidas, tinham certos comportamentos diferentes das outras crianças, por exemplo, raramente choravam e quando algum dos outros bebés chorava olhavam muito espantados para eles.

Em suma, desde tenra idade as crianças socializam e estabelecem uma relação afetiva com outros adultos e crianças, sendo possível assim que criem um clima de convivencialidade na comensalidade entre crianças apoiados pelo adulto.

1.1.1. As Concepções e as práticas da educadora cooperante do estágio em Creche sobre os momentos de refeição

(c.f Apêndice III)

A educadora cooperante da instituição A, pelo que foi possível observar durante as dez semanas de estágio, é um pessoa calma para com as crianças e os restantes adultos. Quando estava junto das crianças não interferia nas suas brincadeiras mas estava sempre pronta para dar um apoio quando necessário ou para brincar quando estas a solicitavam. Nos momentos de conflito tentava consolar as crianças e falava sempre de uma forma muito calma.

Após a análise do inquérito respondido pela educadora é notória a forma como encara a sua profissão, de tal forma que a considera “desafiante porque está sempre aprender, pois cada grupo de crianças é diferente de todos os outros”. A prática pedagógica da inquirida baseia-se nos princípios do Movimento Escola Moderna (MEM). Segundo, a educadora, “o MEM já começa a estar mais visível e os princípios pedagógicos e ideologias são iguais quer para creche quer para Jardim-de-Infância”. Desta forma, procura articular o que este modelo defende com aquilo que acredita enquanto educadora., uma vez, que a adoção deste modelo é uma exigência institucional.

Refere ainda as suas convicções pedagógicas, afirmando que, “apesar de estar em contexto de creche, existem convicções e procedimentos que são transversais a todas as crianças”. Por outro lado, a educadora considera muito importante o trabalho com as famílias, de tal forma que acredita que “cada vez mais existe uma continuidade entre a Creche e a família”. Tal como referi no capítulo referente ao Quadro Teórico de Referência, a criança quando entra em uma instituição traz consigo ideais e crenças que o educador deve respeitar e pelos quais deve orientar a sua prática. Assim, a meu ver o trabalho com as famílias é um processo prolongado e que exige muito cuidado.

O trabalho em equipa é outro aspeto que considera importante na sua prática. O facto de trabalhar em equipa com outra sala, a equipa pedagógica torna-se maior, mais adultos o que potencialmente despoleta mais conflitos. A educadora procura “conversar, resolver os conflitos e avaliar as situações com todos os membros da equipa para que se chegue a uma solução”.

Apesar de nas resposta que deu ao inquérito não fazer muita referência à felicidade, a educadora indica que “o mais importante é a felicidade das crianças”, acrescentando que “é preferível que as crianças sejam felizes do que aprendam muito, uma vez que se elas não forem felizes também não aprendem e além disso têm a vida toda para aprender. As crianças devem aprender aquilo que para elas é significativo, no momento em que querem e para isso, é necessário terem um suporte emocional que é dado pelo adulto e só então as crianças estarão dispostas a novas aprendizagens e conquistas”.

Neste sentido a educadora acrescentou que “a aprendizagem não é feita pelo adulto, mas sim pela criança, o adulto intervém modificando o espaço, os materiais, trazendo coisas novas, deixando as crianças motivadas e isso sim fará com que elas sejam felizes”. Prosseguindo, a educadora acrescentou a seguinte posição relativamente à felicidade dos adultos: “Quanto aos adultos torna-se complexo que todos estejam felizes”, mas afirma que “na nossa profissão é fundamental que nos sintamos satisfeitos”.

No que toca à questão da convivencialidade na hora da refeição, esta foi uma questão que talvez tenha causada uma certa hesitação, tendo a educadora iniciado a sua resposta com as seguintes palavras: “Se bem percebi a pergunta”. Contudo, a educadora considera que existe convivência durante o momento da refeição, ou seja, na comensalidade, entre as crianças e os adultos e afirma que “cada vez mais é possível observar interações sociais entre crianças. As crianças embora tenham sempre o apoio do adulto ao comerem todas juntas, as interações tornam-se cada vez mais ricas. A título de exemplo: Tiram comida dos pratos uns dos outros, batem com os talheres e de seguida todo o grupo imita”.

A educadora afirma ainda que é “desde tenra idade que a criança começa a perceber algumas regras específicas da hora da refeição, como por exemplo, têm que comer sentadas, com talheres (apesar de estas comerem maioritariamente com as mãos) e quando é introduzido o guardanapo percebem que este é utilizado para a própria higiene”.

Segundo a educadora, “Ao comerem todos juntos o ambiente é mais calmo e mais rico e as interações são muito mais estimuladas [...] Quando é o adulto a dar a refeição, o momento acaba por ser mais apressado, não só porque os adultos querem “despachar” as crianças, mas também porque as crianças começam a ficar com fome por estarem à espera que os restantes finalizem a refeição” No fundo, a ausência de uma intencionalidade educativa no sentido de promover a comensalidade reduz a intervenção dos adultos à racionalidade instrumental deste momento das rotinas, submetendo-o à lógica

institucional na sua dimensão instituída, com menosprezo da sua dimensão instituinte, isto é da participação das crianças no processo da refeição.

Em suma, posso concluir que as convicções da educadora são evidenciadas na sua prática, e pelo que eu pude observar durante o meu estágio, aquilo que ela afirma está em completa sintonia com aquilo que ela faz. Contudo, a intervenção da auxiliar está frequentemente em contradição com as perspetivas enunciadas pela educadora.

1.2. Estágio em Jardim-de-Infância

No meu segundo momento de estágio em contexto de Jardim-de-Infância, durante as dez semanas que permaneci na instituição, optei por manter a minha atenção centrada neste importantíssimo momento da rotina da sala onde estagiei, ou seja, o momento da refeição.

Durante essas dez semanas várias foram as reflexões cooperadas com a educadora que acompanhou o meu estágio de intervenção na instituição B, tendo aproveitado para questionar a educadora acerca da forma como as crianças se sentavam no refeitório. Foi então que a educadora, me colocou a par dos problemas que surgiram na atribuição dos lugares em que as crianças se sentavam nesse momento. No início do ano letivo, as crianças sentavam-se nos lugares que decidiam, não existindo lugares obrigatórios. Com o passar do tempo, a educadora e a auxiliar aperceberam-se que certas crianças, nomeadamente as mais pequenas, ainda demonstravam alguma dificuldade em comer sozinhas, demorando mais tempo ou ficando mesmo sem comer. Além disso, havia constantemente uma “disputa” entre as crianças para ver quem se sentava perto dos adultos. Assim, a equipa pedagógica chegou à conclusão que seria benéfico para as crianças existirem lugares marcados. Uma vez que a educadora e a auxiliar defendiam a partilha do poder, não seria justo chegar junto das crianças e atribuir-lhes os lugares sem qualquer tipo de justificação.

Nesse sentido, a equipa pedagógica apresentou os “problemas” que surgiam na hora da refeição de modo a que as crianças percebessem que não podiam continuar nesses constantes conflitos. Assim, todos concluíram que seria uma boa ideia fazer um sorteio e assim foi. No entanto, o sorteio foi manipulado, pois foi a educadora quem retirou os papéis estrategicamente.

Apesar de não ser um sorteio genuíno, penso que a educadora agiu pensando que estaria a fazer o melhor para as crianças, mas se nós educadores acreditamos que devemos ser genuínos e verdadeiros com as crianças, esta não será uma forma de os enganar? Penso que deveria ser encontrada uma solução em que as crianças não fossem enganadas, porque realmente foi o que acabou por acontecer.

Depois de refletir sobre este procedimento, cheguei a uma possível solução em que a educadora poderia escolher os lugares, através de uma experiência sem enganar as crianças. Experiência essa que tinha inicialmente pensado para colocar em prática para uma possível melhoria neste momento da refeição. Contudo, não a coloquei em prática

por opção própria e pelos motivos que referi anteriormente, mas que faço questão de seguidamente explicar como faria.

Uma vez que o espaço onde decorre as refeições não está identificado, ou seja, parece mais uma vez um não-lugar – digo isto, porque, o local onde a criança se senta não está assinalado com o seu nome e/ou fotografia – a educadora poderia tornar este espaço num espaço antropológico, ou seja, um local que tem identidade, onde as pessoas que fazem parte dele deixam a sua marca, tal como foi referido por Marc Augé (2012). Assim, num dos momentos de grande grupo, a educadora iria explicar às crianças que no momento da refeição têm surgido alguns problemas e que pretendia encontrar junto com as crianças uma solução para estes problemas. Desta forma, sugeriria que a partir daquele momento os lugares do refeitório iriam ficar “marcados” com a fotografia e o respetivo nome da criança; no entanto, seriam as crianças que colocariam a sua identificação no lugar onde pretendiam sentar-se à mesa durante as suas refeições, e a educadora deveria no entanto alertar que teriam de negociar naquele momento o local onde pretendiam sentar-se à mesa durante as refeições e a educadora registaria as suas escolhas, não podendo existir lugares com mais do que uma criança, o que implica que este procedimento teria de ser muito bem pensado.

Numa mesa, durante um dos momentos de brincar social espontâneo, iriam ser distribuídos os nomes e as fotografias das crianças e conforme a educadora iria chamando as crianças por grupos, e cada criança iria procurar o seu nome e a sua fotografia; posteriormente, acompanhada por uma das pessoas que constituem a equipa pedagógica da sala iria colar a sua foto e o seu nome no refeitório, no lugar que havia escolhido. Importa referir que a escolha dos lugares deveria ser refletida de modo a não separar as crianças do seu núcleo de amigos e de forma a colocar perto dos adultos as crianças que necessitam de mais apoio.

Ao expor esta possível solução não pretendo ser arrogante nem mostrar que existe uma solução para tudo, muito pelo contrário. Como estagiária sei que por vezes ao agir no momento não tomamos a melhor opção e só após uma reflexão é que pensamos que talvez devêssemos ter feito de outra forma. Ao estar atenta a todos estes pormenores que envolvem um momento de refeição, pude analisá-los e refletir sobre eles (o que demonstra o quão vantajoso é um projeto de investigação-ação) e ao aperceber-me da falta de autenticidade deste ato, pensei em delinear uma solução apesar de não a ter posto em prática.

Na sala em que estagiei por um lado as rotinas eram estáveis, mas por outro eram flexíveis, e a maioria das vezes a refeição ocorria a seguir ao tempo de as crianças irem ao exterior. Assim, as crianças chegavam à sala, lavavam as mãos e formavam um comboio dois a dois. O par de crianças que tomavam a dianteira, ou seja, o par que “levava o comboio” era rotativo, seguindo a ordem da tabela de presenças e quando as crianças estavam prontas, iam para o refeitório.

Durante a hora da refeição uma das funcionárias administrativas da instituição costumava estar presente para dar uma ajuda, pelo que, na maioria das vezes, as sopas já estavam servidas nos pratos e já estavam em cima da mesa. Quando isso não acontecia, as crianças sentavam-se e a educadora ia servindo a sopa. No início da refeição, apenas a educadora estava presente, uma vez que a auxiliar estava a colocar os catres na sala para a hora da sesta.

À medida que as crianças iam terminando a sopa, a educadora servia o segundo prato e as crianças raramente tinham que esperar, pois o segundo prato começava a ser servido antes de terminarem a sopa. Apreciei o cuidado com que este prato era servido logo de imediato para que a comida não ficasse fria.

A refeição era um momento em que as crianças conversavam umas com as outras e com os adultos. As crianças conversavam entre elas sobre brincadeiras que tinham feito na parte da manhã ou o que iam fazer à tarde, da família ou da forma como estavam a comer. Com os adultos, tinham as mesmas conversas e quando a refeição terminava, a educadora aproveitava também este momento das rotinas para propor desafios às crianças em que não há apenas uma forma correta para o ultrapassar, ou seja primar pela criatividade da criança, deixando-a ser livre, deixando-a errar para depois acertar, permitir que a criança se sinta capaz, se sinta amada que sinta que os seus gostos, a sua opinião são válidos e têm importância para o grupo em que está inserida. Este tipo de propostas revela que a educadora, mesmo estando fora da sala, aproveita pequenas situações para desafiar e estimular o desenvolvimento das crianças. Ou seja, não é só dentro da sala de atividades que se podem lançar propostas às crianças todos os momentos das rotinas, e neste caso o momento da refeição podem ser ocasiões de aprendizagem.

Como referi anteriormente, o local onde decorre a refeição – o refeitório – não tem umas cores muito alegres mas as paredes têm alguns quadros. O refeitório contém 14 mesas retangulares, as crianças das outras duas salas de Jardim-de-Infância almoçavam em 9

das mesas retangulares e as crianças da sala onde eu estive a estagiar, almoçavam nas restantes mesas. Com esta disposição, grande parte das crianças conseguia comunicar com as outras contribuindo assim para o desenvolvimento da convivialidade.

As crianças almoçavam em loiça inox e eram livres de se levantarem para ir buscar outro talher, mais água ou guardanapos. Apesar de as crianças também ficarem à espera que as outras crianças terminassem a refeição e por sua vez permanecessem algum tempo à mesa, como acontecia no primeiro contexto de creche, este não era um momento *stressante*. As crianças não ficavam agitadas, conversavam umas com as outras e levantavam-se fazendo pequenas brincadeiras. O adulto costumava pedir às crianças que aguardassem sentadas só pelo facto de se poderem magoar, uma vez que algumas brincadeiras costumavam ser balouçarem-se nas cadeiras podendo causar situações de perigo de queda. No entanto, quando as brincadeiras não eram perigosas as crianças podiam fazê-lo sem qualquer entrave, respeitando contudo, as regras estabelecidas pela educadora para esse momento.

Apesar da organização deste espaço e da intervenção dos adultos, potencializarem a convivialidade entre as crianças, existia um fator um pouco negativo que era o excesso de barulho. A acústica do local fazia com que o barulho se tornasse muito intenso. Eu e a educadora, por vezes, comentávamos o imenso barulho e referíamos que nós próprias quase que não nos ouvíamos. No entanto, ao olhar para as crianças, estas pareciam conversar distraidamente, umas com as outras. Penso que outro fator que influenciava o excesso de barulho era o facto das crianças das três salas almoçarem todas ao mesmo tempo.

As educadoras costumavam dizer às crianças que estava muito barulho no refeitório e pediam para as crianças falarem um pouco mais baixo, caso contrário não nos conseguíamos ouvir uns aos outros. Apesar de algum excesso de barulho, penso que a comunicação ainda era possível e quando alguma criança nos chamava, nós conseguíamos ouvi-la; no entanto no estágio em creche, por vezes, as crianças ficavam muito tempo a chamarem um adulto e se este estivesse com outra criança era mesmo impossível conseguir ouvir.

No que diz respeito à minha intervenção durante o momento da refeição e tal como referi anteriormente, dei sempre apoio às crianças. Tentei sempre fazer valer a sua autonomia, isto é, não lhes dava a comida, mas dava-lhes sim o meu apoio. A título de exemplo:

segurava no prato e dizia algo do género “Está quase, agora mais uma”, ou colocava a comida no garfo e devolvia-lho posteriormente para que comessem sozinhos. Por vezes, com as crianças mais pequenas, quando já estavam há algum tempo a comer, acabava por ajudá-las, dando-lhes de comer. A valorização da autonomia é enunciada por Lézine (1985) nos seguintes termos: “é fundamental velar por que as actividades da criança em todos os domínios, mesmo no do comportamento alimentar, sejam sustentadas e encorajadas por uma autonomia precoce” (p. 133).

Por vezes, no final das refeições, só eu é que estava com as crianças da nossa sala porque a auxiliar tinha que ir com as que já tinham terminado a refeição para dormirem a sesta e a educadora tinha de ir com algumas crianças apoiar a sua higiene. Mesmo quando só permanecia uma criança no refeitório que ainda estava a comer, nunca a deixava sozinha e calmamente conversava com ela, ajudando-a a terminar a refeição.

Durante o meu tempo de estágio no jardim-de-infância, o princípio pedagógico da reciprocidade foi uma questão relativamente à qual estive sempre atenta, questão esta que está sem dúvida presente no momento da refeição. Quando eu não estava a comer o mesmo prato que as crianças, elas perguntavam-me o porquê de eu não estar a comer o que elas estavam a comer. Face a esta pergunta eu dizia (mentindo) que a comida tinha acabado e então as cozinheiras tinham feito aquela comida para os adultos, pois sentia-me mal ao afirmar que tinha uma comida diferente daquela que eles comem, porque não gosto. Apesar de não considerar esta opção adequada sabia que, como estagiária não poderia alterar este aspeto da refeição. Inicialmente, eu comia a mesma comida que as crianças, mesmo quando não a apreciava, limitando-me a comer uma menor quantidade. No entanto, com o passar do tempo, apercebi-me que todos os adultos quando almoçavam algo diferente das crianças faziam-no à sua frente e estas reagiam normalmente, e assim optei por começar também a fazê-lo.

Como futura educadora não considero que esta seja uma atitude justa, pelas seguintes razões: por um lado, não é justo mentir às crianças e por outro lado não é justo que os adultos almocem algo diferente daquilo que as crianças estão a comer. Assim, uma solução que considero bastante pertinente, consiste em negociar a ementa com as cozinheiras, isto é, todos os adultos faziam a ementa para que deste modo todas as refeições fossem apreciadas pelos adultos, garantido assim que todos os dias adultos e

crianças comessem o mesmo prato. Ao comer de tudo, também servimos como modelo para a criança, porque somos nós, educadores, que devemos começar por dar o exemplo.

Quando as crianças começavam a dizer que não queriam comer mais porque não gostavam eu não as obrigava, tentando que chegássemos a um acordo. Nestas circunstâncias conseguia que as crianças comessem ainda mais uma pequena porção. O que eu penso é que as crianças devem adquirir hábitos de alimentação saudáveis e uma forma de isso acontecer é que, se possível, desde tenra idade, comam um pouco de tudo de modo a que a sua alimentação seja a mais diversificada possível.

Ao iniciar o segundo momento de estágio em jardim-de-infância, confesso que não estava muito nervosa porque já tinha estagiado numa sala de Jardim-de-Infância na licenciatura. No entanto, há sempre um certo nervosismo pois não sabemos o que nos espera. *Será que vou corresponder às expetativas?*

De facto, durante o momento da refeição, ao contrário do que aconteceu no estágio em Creche, não tive a preocupação de observar como se fazia antes de intervir, isto porque, já tinha observado como se processava a refeição com as crianças mais velhas durante um dos estágios de observação da Licenciatura em Educação Básica. A minha atitude foi mais no sentido de dar um apoio às crianças do que propriamente dar-lhes comida, isto é, ia dizendo algumas palavras de incentivo, estabelecendo assim uma relação de proximidade com elas.

Ao contrário do que acontecia na creche onde realizei o primeiro estágio do mestrado, no jardim-de-infância, a refeição decorria de uma forma mais acelerada, isto é, estava preocupada em servir as crianças, depois estava a conversar com outra criança ou ajudá-la a comer e, entretanto, uma outra criança pedia-me para lhe servir mais comida. Depois, quando a comida que estava no tabuleiro terminava, tinha que ir pedir mais comida às responsáveis pela cozinha e quando me sentava para almoçar já quase todas as crianças tinham finalizado a sua refeição. Estas circunstâncias desvantajosas poderiam ser eventualmente alteradas, desde que se procedesse a um longo e sistemático trabalho da equipa educativa da instituição e das funcionárias da cozinha.

O momento em que conseguia conversar com mais calma e prestar mais atenção às crianças acontecia quando a maioria já tinha saído e apercebi-me de que uma das crianças só terminava a refeição nesse período e sentia muita necessidade de conversar com o adulto. Esta necessidade não é só das crianças. Um exemplo pessoal comprova que o ser

humano sente necessidade de convivencialidade na hora da refeição. Quando estou sozinha em casa faço sempre refeições rápidas e almoço em 5 ou talvez menos minutos, pois não tenho paciência para despender muito tempo com as refeições solitárias. No entanto, quando tenho companhia não só me dá prazer cozinhar, como também as refeições duram por vezes quase uma hora durante a qual converso sempre bastante.

No que diz respeito aos hábitos de higiene, era algo que as educadoras faziam questão de ter presente nas rotinas. Todas as crianças lavavam as mãos quer antes de saírem da sala para irem para o refeitório, quer no fim da refeição. Os lavatórios estavam dentro da sala, pelo que considero importante o facto de nestes momentos se alertarem as crianças para o desperdício, quer de água, quer dos toalhetes para secar as mãos. As crianças utilizavam apenas dois toalhetes “um para cada mão” e era-lhes dito para fecharem a torneira assim que esta já não fosse necessária. A higiene está diretamente relacionada com a comensalidade, uma vez que é necessário ter alguns hábitos de higiene antes e após as refeições, mas estes momentos de higiene também promovem a convivencialidade, principalmente no Jardim-de-Infância.

Baseio-me na descrição da situação vivenciada no meu estágio em creche para considerar que não se deve fazer com que a criança coma recorrendo à força, manipulando-a. Pelo contrário, é “necessária muita habilidade para diminuir a resistência da criança e para introduzir, por métodos progressivos e indirectos, o novo alimento que pareceu desagradar-lhe” (Lézine, 1982, p.56). Algumas crianças reagem bem a alimentos estranhos e comem de tudo muito facilmente, mas existem outras crianças que têm um considerável apetite.

Segundo Lézine (1982), o adulto deve proporcionar satisfações afetivas à criança e considerar a refeição como “uma fonte de contacto agradável e estimulante e uma permuta social” (idem, 57). Há que ter o cuidado com aquelas crianças que terminam a refeição a chorar ou, mais preocupante ainda, com as que choram quando se apercebem que vão comer porque “num clima afectivo desfavorável tornam-se meios de dominação e de intimidação que transformam a situação alimentar em tortura para a criança e para aqueles que a cercam” (idem,p.58).

Lézine (1982) refere alguns princípios fundamentais que permitem à criança ter uma relação saudável com a alimentação. Não se deve obrigar a criança entrando num “braço de ferro” para que a criança coma quando esta não tem fome, é necessário que a criança

entenda porque está a comer, ou seja quando tem fome. Durante o período da refeição, os educadores devem conversar com as crianças sobre o nome dos alimentos e dos objetos que estão na mesa, tal como refere Lezine, “A refeição deve ser considerada como um período de contacto agradável, para os pequenos e para os adultos, e não como um combate em que se defrontam duas vontades!” (idem, p.72)

A hora da refeição deve ser mais do que a simples função nutricional e biológica: deve ser transformada num momento agradável e de prazer, promovendo a socialização e o desenvolvimento das crianças. Assim, a “situação alimentar não deve ser considerada uma simples rotina, cujo objectivo exclusivo seria a manutenção da saúde física da criança, mas pode ser utilizada para fins educativos, favorecendo os progressos da apreensão ou permitindo experiências sensoriais variadas, entre outros aspectos” (idem,p.133). Cabe aos educadores tirar o melhor partido deste momento da rotina.

1.2.1 As Concepções e as práticas sobre os momentos de refeição da educadora cooperante do estágio em Jardim-de-Infância

(c.f Apêndice IV)

A educadora da instituição B é uma pessoa calma, comunicativa, simpática e com uma notável do sentido de justiça. Toda a sua prática se desenvolve tendo em conta o bem-estar e autonomia das crianças, aliados a uma partilha de poder. Estas convicções e orientações educativas eram visíveis em todos os momentos das rotinas, incluindo o momento da refeição.

Esta educadora encara a profissão de educador de infância como uma profissão desafiante, onde não existem verdades absolutas, não existem soluções standardizadas em educação, o que obriga a trabalhar dia após dia num clima de desafio. Tal como refere a inquirida “A nossa profissão é muito desafiante [...] não há formulas quando lidamos com pessoas pequeninas”.

No que toca, às convicções esta educadora relembra que “ não nos podemos esconder atrás das nossas convicções, pois não podemos esquecer aquela pessoa pequenina” quando refere pequenina a educadora refere-se às crianças. São estas que a fazem repensar aquilo em que acredita e que achas que é o mais adequado: “é essa pessoa que desafia aquilo em que nos acreditamos e pela qual temos que reformular as coisas em que em que estamos agarradas e que nos ensinaram”. Assim, segundo a educadora esta é uma profissão em que estamos sempre aprender, e quando pensamos saber tudo, surge um imprevisto e pensamos que afinal não sabemos nada.

Quanto aos seus princípios educativos, a educadora refere que se baseia no modelo High Scope, pois considera que este é o modelo com o qual se identifica, tendo em consideração os seus princípios. Para a educadora, “o respeito é a base de tudo. Quando existe respeito entre todos, tudo o resto vem a seguir”. No que toca à felicidade, a educadora demonstrou ter algumas dificuldades em responder ao que era pretendido: “Bem isso é difícil de responder...”. Contudo, afirma, que é 100 % feliz com a profissão que escolheu para sua vida “ [...] todos os dias penso que escolhi a melhor profissão”. Considera que a felicidade das crianças “é tudo e que é para isso que nós estamos com as crianças, para as fazermos felizes e não é [ao] dar-lhes brinquedos bonitos [...] ” que o conseguimos, mas

sim através das oportunidades que lhes damos, dos desafios que lhes lançamos para conhecerem novas experiências.

No que diz respeito à convivencialidade na comensalidade, a educadora refere que nunca pensa na convivencialidade isolada, ou seja pensa na sua totalidade, em todos os momentos das rotinas “ [...] eu penso na Convivencialidade no geral não é... em toda a rotina... nunca pensei só na hora da refeição: penso na rotina como um todo que inclui a hora da refeição”. Referiu que o momento da refeição deve ser um momento tranquilo “ [...] os momentos da refeição deverão ser o mais tranquilos possível” e “um momento agradável, harmonioso e calmo”. Desta forma, durante este momento esta educadora tenta que não existam conflitos entre as crianças para que os adultos consigam assim dar um apoio a todas as crianças e não só àquelas que entram em conflito. A educadora refere ainda que procura prestar atenção a todas as suas crianças, ou seja, pelo menos tenta, pois a hora da refeição, torna-se por vezes, um momento de grande agitação: “os momentos de refeição tornam-se momentos de grande complexidade”, em que é muito difícil assegurar sempre uma atenção individualizada, “pois existem outras preocupações que nos prendem e distraem deste importante momento da rotina” e dessa forma existem certas situações que passam despercebidas.

No fim do inquérito, a educadora deixou-me uma mensagem em que acabou por me confessar que este inquérito a fez refletir acerca da temática da convivencialidade. A educadora acredita que se não existir felicidade entre o grupo, a convivencialidade torna-se impossível. Assim, as respostas da educadora demonstram de forma clara aquilo que ela é, não só como profissional, mas também como pessoa e devo sublinhar que me identifico muito com a sua prática pedagógica.

Capítulo IV – Considerações Finais

Ao longo do presente relatório de projeto de investigação fui referindo as minhas maiores dificuldades durante os momentos de estágio nos diferentes contextos. No primeiro contexto na valência de Creche, a minha maior dificuldade foi proporcionar às crianças um momento de refeição tranquilo; a comunicação não-verbal foi outra das minhas dificuldades que não me permitiam estabelecer um diálogo e por consequente uma relação de proximidade com as crianças. Contudo, penso que estas dificuldades são normais pois tal como refere Cifali (1992) “quem ainda não exerce a profissão docente ou quem a praticou apenas durante alguns meses, interroga-se inevitavelmente sobre as dificuldades com que se defrontou ou com que se irá defrontar” (p.1). No que diz respeito, à valência de Jardim-de-Infância não surgiram muitas dificuldades, talvez pelo facto de não ter tanto medo de errar e corresponder às expectativas que esperava e esperavam de mim, pois já tinha alguma experiência dos outros estágios da Licenciatura em Educação Básica.

Contudo, em ambas as valências surgiu uma dificuldade em relação às observações realizados. Inicialmente tentava observar tudo e acabava por não conseguir observar nada, ou seja, tirava algumas notas que pensava serem úteis para o meu relatório, no entanto, quando as fui analisar, já tinha grande parte do meu trabalho feito e foi bastante interessante aperceber-me que todas faziam sentido para o meu projeto e que o seu conteúdo foi sempre ao encontro de tudo aquilo que fui defendendo ao longo do meu relatório.

Relativamente à Metodologia, mais propriamente aos dispositivos de recolha de informação, a minha dificuldade foi a realização do inquérito por questionário. Quando decidi realizar o inquérito às educadoras cooperantes procurei compreender a importância que estas davam à convivencialidade no momento da refeição, ou seja, na comensalidade e por sua vez, entender as convicções pedagógicas de cada uma e a importância que é dada à felicidade neste momento da refeição, onde a felicidade é imprescindível para a convivencialidade na comensalidade. No entanto, após realizadas algumas das questões às educadoras que orientaram-nas a responderem efetivamente àquilo que eu pretendia.

Com a realização deste trabalho foi possível focar-me numa única questão respeitante ao ambiente educativo da educação de infância: o momento da refeição. Tentei analisar todas as situações ao pormenor, considerar o que era, a meu ver, o mais adequado e aquilo que, segundo as minhas convicções, não deveria acontecer. Depois de todo esse trabalho fui pensando em algumas modificações, segundo as observações realizadas ao longo dos

meus estágios da Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em Educação Pré-Escolar, que poderiam ser introduzidas nos contextos em que estagiei e outros procedimentos que futuramente penso poder mobilizar.

Os inquéritos por questionário realizados às educadoras cooperantes de Creche e Jardim-de-Infância permitiram-me fundir as observações realizadas ao longo dos estágios com as convicções que estas afirmam nos inquéritos e demonstraram na prática.

A educadora da instituição A considera que “a profissão de um educador de infância é uma profissão desafiante e que não é só direcionada para as crianças, passa também pelo trabalho com as famílias, ou seja, deve-se estabelecer uma relação saudável entre escola-família quando se “trabalha” com crianças”. Desta forma, a continuidade entre a Creche e Família é um dos princípios que orientam a sua prática pedagógica. Este foi um aspeto referido no Capítulo I – no Quadro Teórico de Referência. As convicções desta educadora eram visíveis na sua prática, exceto uma única situação que não se repetiu enquanto permaneci na instituição e que foi de encontro ao que defendia no momento da refeição, mas esta foi uma situação praticada não por esta, mas sim pela auxiliar de ação educativa.

No que diz respeito à liberdade dada às crianças, no momento da refeição, a meu ver era respeitada pois quando a criança mostrava vontade de explorar a comida sem utilizar os talheres a educadora deixava a criança fazê-lo. Recordo-me que sempre que a refeição era arroz ou esparguete no fim da refeição havia pedaços de comida espalhados no chão da sala e em todas as mesas.

A educadora da instituição B partilha da mesma opinião que a educadora da instituição A, no que diz respeito à forma como veem a sua profissão, considerando-a “desafiante, onde age de acordo com o imprevisto”.

No que diz respeito à convivencialidade na hora da refeição, a educadora refere no questionário que considera importante encontrar estratégias que permitam ao adulto estar mais disponível para apoiar as crianças. Assim, neste sentido os adultos apoiavam as crianças no momento da refeição, principalmente aquelas que habitualmente, se recusavam a comer, incentivando-as a comer através de algumas conversas. Na medida em que o momento da refeição era encarado como um momento de convívio entre crianças e adultos, este era organizado de forma a permitir um ambiente calmo e agradável.

Através de todas estas observações pude compreender a intervenção dos profissionais no momento da refeição. Fundindo essas observações com as pesquisas que fiz sobre a temática e também com as minhas convicções pedagógicas, tirei algumas conclusões sobre a convivencialidade na comensalidade.

Em contexto de Creche, quando as crianças já se conseguem sentar à mesa, as refeições devem começar a ser realizadas em grupos, mas sempre com o apoio do adulto, incentivando assim a convivencialidade, pois é nestes momentos que surgem as mais ricas interações sociais. Penso que a liberdade dada à criança no momento da refeição é fundamental, ou seja, embora o adulto esteja sempre presente neste momento com o seu apoio constante, deve deixar que a criança possa manipular a comida.

Quanto ao papel do educador, é de bom senso que se nos apercebemos que a criança só está a brincar com a comida e nunca a ingere, é necessário intervir, tentando explicar à criança que a comida é para comer, se mesmo assim a criança continuar só a brincar, deve ser então o adulto a dar a comida podendo a criança continuar a manipular os alimentos. Conforme a criança vai crescendo aperceber-se-á que a comida é realmente para ingerir e não para brincar e cabe aqui ao educador transmitir isso de forma clara à criança. Assim, o papel do educador é fundamental em todos os momentos da rotina diária, ou seja, este deve contribuir para a felicidade das crianças, pois só assim é possível estabelecer relações convivenciais simultaneamente com os adultos e com as outras crianças.

No Jardim-de-Infância apesar de algumas crianças serem relutantes à comida, já conseguem gerir as suas emoções de uma forma melhor, percebendo que têm que comer mesmo quando a comida não é do seu agrado. De qualquer forma, por vezes também choram e necessitam do apoio do adulto. No entanto, penso que o papel do educador, nesta faixa etária passa por dar o exemplo, ou seja, alimentando-se de uma forma saudável e variada, respeitando as regras que são esperadas na hora da refeição e, acima de tudo, promovendo a convivencialidade entre as crianças e neste âmbito, existem vários cuidados a ter., tais como os que enuncio de seguida.

O educador deve almoçar junto das crianças, não só para dar apoio, mas também para conviver com estas, conversando, ou seja, aproveitando este momento de refeição para falar sobre tudo aquilo para que por vezes não tem tempo devido ao intenso fluir das rotinas da sala de atividades.

Assim, posso afirmar novamente a minha convicção de que cabe aos educadores proporcionar ambientes favoráveis para que a criança sinta que é livre e aprenda a ser responsável e que, para tal, esta necessita de estar positivamente inserida num meio social. Assim, nesta linha de pensamento, as crianças têm necessidade e direito à convivencialidade, na medida em que a socialização deve estar presente em todos os momentos das rotinas e o educador deve criar condições para que tal aconteça.

Outra conclusão a que cheguei com a realização deste projeto refere-se à importância do espaço onde decorrem as refeições. Talvez fosse benéfico que a refeição se realizasse na sala de atividades que a criança frequenta habitualmente, tal como acontecia em Creche. Os refeitórios costumam ser espaços amplos que tornam o barulho mais intenso e a criança não vê o espaço como sendo “seu”, porque é um espaço sem identidade. Por outro lado, ao almoçar na sala, a preparação para o almoço não se torna tão agitada. O espaço é acolhedor, uma vez que é onde as crianças passam o seu dia, onde têm os seus objetos pessoais. Por outro lado, para as crianças que sentem a refeição como um momento assustador e negativo, o refeitório é inevitavelmente um espaço de recordações menos boas. No entanto, se a refeição acontecer no espaço que a criança frequenta diariamente com os seus amigos este momento seria seguramente mais tranquilo.

Como futura educadora de infância penso que esta é uma das organizações que vou tentar colocar em prática pois considero que permitirá que a refeição decorra de uma forma bem agradável para crianças e adultos. Depois de a colocar em prática será necessário avaliar os resultados de forma a assegurar-me de que é uma boa opção, tal como um educador de infância deverá proceder relativamente a todas as decisões tomadas o que lhe permite reajustar a sua intervenção, se e quando for necessário.

Em síntese, apesar de todas as dificuldades e de toda a incerteza relativamente à pertinência do tema que escolhi estudar, posso concluir que a realização deste projeto assumiu um importante lugar na minha formação, constituindo uma mais-valia para o meu futuro profissional, pois aprendi como poderei otimizar o momento da refeição, fazendo com que este não seja só mais um momento da rotina, mas que seja um momento de harmonia, felicidade e convivencialidade entre crianças e adultos. Assim, estou convicta de que este tema foi bem escolhido e, de certa forma, a sua escolha reflete muito a minha identidade pessoal e profissional. Todo este projeto deixou-me ansiosa por começar a trabalhar com crianças de forma a poder proporcionar a todas elas uma educação baseada na felicidade, descoberta de si e dos outros e de respeito.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2011). Professor – investigador: que sentido? Que formação? In *Cadernos de Formação de Professores*, No 1, pp.21-30, 2001.
- Alves, M., & Azevedo, N. (2010). *Investigar em Educação. Desafios da construção do conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Lisboa: Editora UIED.
- Augé, M., (2012). *Não-Lugares. Introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. Lisboa: Letra Livre.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borsa, J.C. (2007). *O Papel da Escola no Processo de Socialização Infantil*. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0351.pdf>
- Carmo, H. & Ferreira, M.M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chaves, E. (2007). *A Educação para o Desenvolvimento Humano: ou: A Educação, a Vida, e a Felicidade*. Disponível em: <http://newed.net/>
- Chaves, E. (2011). *Educação e Felicidade*. Disponível em: <http://blog.aticascipione.com.br/eu-amou-educar/educacao-e-felicidade>.
- Cifali, M. (1992). *Revue Pratique de Formation*. Paris. (Traduzido e adaptado por Augusto Pinheiro)
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII, nº 2, pp.455-479.
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (2004). *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Porto Alegre: Artmed.

Educação, M. d. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Farinha, C. (2013). Dossiê Pedagógico: Estágio em Creche. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Farinha, C. (2014). Dossiê Pedagógico: Estágio em Jardim-de-Infância. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Farinha, C. (2013). Seminário de Investigação Educacional- Proposta de Investigação-Ação. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Farinha, C. (2013). Teoria e Gestão do Currículo – Trabalho sobre o Modelo Curricular: Movimento Escola Moderna. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Formosinho, J.O, Kishimoto, T.M & Pinazza M.A. (2007). *Pedagogia (s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.

Hohmann, M. & Weikart, D.P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Illich, I. (1973). *A Convivencialidade*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Lézine, I. (1985). *A Primeira Infância*. Lisboa: Livros Horizonte.

Lézine, I. (1982). *Psicopedagogia da Primeira Infância*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Ludke, M., & André, M.E. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Brasil: Editora Pedagógica e Universitária LTDA.

Máximo- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (Vol.13). (C. Infância, Ed.) Porto: Porto Editora.

Meirieu, P. (2002). *A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed.

Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: ISCSP.

- Pinto, Z.I. (2011). *O Peer Tutoring nas Aulas de Língua Estrangeira*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, A.S., & Pinto, J.M. (1987). *Metodologia das Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Afrontamento
- Siraj-Blatchford, I. (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2ªed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vaz, C., Rodrigues, M.R., Loureiro, A., Barbosa, I., & Antunes, P. (2009). *Técnica de recolha de dados em investigação qualitativa*. In M. Gomes, A. Mendes & M. Marcelino (Eds.), XI Simpósio Internacional de Informática Educativa. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Vieira, A. d. (25 de Maio de 2009). *Autoridade e autonomia: Uma relação entre a criança e a família no contexto infantil*. Revista Iberoamericana de Educación nº49/5.
- Wall, W.D. (1975). *Educação Construtiva para Crianças*. Lisboa: Livros Horizonte.

Apêndices

Índice de Apêndices

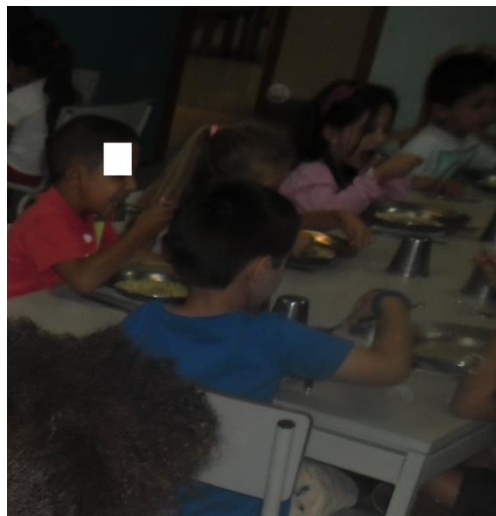
Apêndice I - Registo fotográficos dos espaços onde decorrem o momento da refeição em Creche e Jardim-de-Infância.....	73
Apêndice II – Formulário do inquérito por questionário realizados às educadoras cooperantes.....	75
Apêndice III – Inquérito por questionário respondido pela educadora cooperante da Instituição A	76
Apêndice IV – Inquérito por questionário respondido pela educadora cooperante da Instituição B.....	78

Apêndice I - Registo fotográficos dos espaços onde decorrem o momento da refeição em Creche e Jardim-de-Infância.

Registos de Creche



Imagem II – Registos de Jardim-de-Infância



Apêndice II – Formulário do inquérito por questionário realizados às educadoras cooperantes

Inquérito por Questionário

Temática: As Refeições em Creche e Jardim-de-Infância: A Convivencialidade na Comensalidade.

Inquirida: Educadora de Infância na valência de Creche do Colégio do Vale e Educadora de Infância na valência de Jardim-de-infância do Centro Social Nossa Senhora da Paz – “O Sol”.

Finalidades: Compreender quais os princípios que orientam a prática da inquirida como Educadora de Infância e a forma como a evidência em toda a sua rotina.

1. Quais os princípios da sua prática pedagógica?
2. Como encara os momentos da refeição?
3. E a felicidade? O que faz para esse princípio?
4. De acordo, com o que defende. Como encara, na sua prática pedagógica, o princípio da Convivencialidade, nomeadamente na hora da refeição, na Comensalidade?

Apêndice III – Inquérito por questionário respondido pela educadora cooperante da Instituição A

1. Quais os princípios da sua prática pedagógica?

A prática de um educador de infância é de certa forma um desafio constante, penso que é uma profissão que estamos sempre a aprender e temos sempre que evoluir pois cada grupo é diferente. Quanto à minha prática pedagógica esta baseia-se nos princípios do MEM. Apesar de estar em Creche, o MEM já começa a estar mais visível e os princípios pedagógicos e ideologias são iguais quer para Creche quer para Jardim-de-infância. Procuro articular o que o MEM defende e no que acredito enquanto educadora.

No que diz respeito propriamente aos princípios pedagógicos que orientam a minha prática, embora esteja em contexto de creche existem princípios que defendo que são transversais a todos os contextos educativos. Outro aspeto que defendo centra-se no trabalho com as famílias, a continuidade entre Creche – Família é fundamental quando nos encontramos a trabalhar com crianças tão pequenas. Outro princípio é o trabalho de equipa, o facto de trabalhar em equipa com outra sala, trabalhar em parceria com outras pessoas faz com que por vezes existam alguns conflitos, onde procuro resolve-los com todos os membros da equipa à qual pertenço. Contudo, considero fundamental esta troca de conhecimentos, opiniões e pareceres para a evolução da minha prática pedagógica.

2. Como encara os momentos da refeição?

Procuro que sejam momentos de tranquilidade, respeitando o ritmo de cada criança.

3. E a felicidade? O que faz para esse princípio?

Eu acho fundamental e principalmente a das crianças. Enquanto educadora e até enquanto mãe eu digo muitas vezes eu prefiro que eles sejam muito felizes aqui do que aprendam muitas coisas porque acho que têm a vida inteira para aprender e senão forem felizes também não conseguem. Eles têm que aprender aquilo que para eles é significativo no momento em que se interessam por isso e sempre com uma componente de segurança emocional, de suporte emocional, da relação com os adultos. Acho que é fundamental para eles estarem despertos para novas aprendizagens, novas conquistas. Contudo, a aprendizagem não é feita pelo adulto, mas sim pelas crianças se tiver oportunidades para fazê-la, pois o adulto só terá de motivá-las modificando o espaço, materiais e criando novas situações de aprendizagem. Assim tornaremos as nossas crianças felizes.

Quanto à felicidade dos adultos, torna-se complexo que estejamos sempre felizes, mas esta não é uma profissão qualquer, esta é a profissão pela qual devemos sentir motivação e gostar do que fazemos só assim seremos feliz dia após dia

4. De acordo, com o que defende. Como encara, na sua prática pedagógica, o princípio da Convivencialidade, nomeadamente na hora da refeição, na Comensalidade?

A meu ver, existe cada vez mais convivência durante a hora da refeição. Nesta altura, como pudeste observar durante o teu estágio começa a haver necessidade de contacto com o outro, mais experiências, mais comunicação e por sua vez surgem mais interações sociais quer entre criança- criança como criança-adulto. Nesta altura, embora as crianças comam todas juntas tem sempre o apoio do adulto. Considero que é nesta idade que as crianças começam a necessitar de outro tipo de regras de estar à mesa. Como por exemplo: Eles começam desde muito cedo a perceber quando estão a comer têm que tar sentados vão pegar nos talheres, claro que vão comendo com a mão, mas ir incentivando a criança a começar a usar os talheres. Enfim até o próprio limpar a boca quando se começa a dar o guardanapo, incentivá-los também a a fazerem a sua própria higiene parece-me que é adequado para esta idade. O facto de estarem todos sentados e comerem juntos, embora estejam em mesas separadas faz com que se proporcione um momento calmo, mais rico e mais tranquilo, onde as interações sociais são muito estimuladas. Exemplo: A título de exemplo: Tiram comida dos pratos uns dos outros. Batem com os talheres e de seguida todo o grupo imita.

Quando é o adulto a dar a refeição acaba por ser um momento mais apressado “despachate, o teu amigo esta a espera” deixando o ritmo da criança um pouco esquecido.

Apêndice IV – Inquérito por questionário respondido pela educadora cooperante da Instituição B

1. Quais os princípios da sua prática pedagógica?

A nossa profissão é muito desafiante na medida em que não há formulas quando lidamos com pessoas pequeninas. Torna-se evidente que temos os nossos parâmetros, temos aquilo em que acreditamos, os nossos ideais, as nossas convicções. No entanto, não nos podemos esconder atrás das nossas convicções, pois não podemos esquecer aquela pessoa pequenina que está ali a nossa frente e muitas vezes é essa pessoa que desafia aquilo em que nos acreditamos e pela qual temos que reformular as coisas em que estamos agarradas e que nos ensinaram. Desta forma, temos de repensar em não tudo aquilo que acreditamos, mas a forma como operacionalizamos aquilo em que acreditamos. Os meus princípios pedagógicos baseiam-se num modelo curricular HighScope, sigo-o porque identifico-me com os princípios que este modelo defende pois vão de encontro aos meus princípios de vida. Quanto aos princípios eu defendo principalmente o respeito pela criança, respeito-as muito e esse é a base de tudo. Ao existir respeito entre todos tudo o resto vem a seguir.

2. Como encara os momentos da refeição?

Os momentos da refeição deverão ser o mais tranquilos possível, dando atenção individual, e principalmente um momento de regras básicas que se deve ter na hora da refeição.

3. E a felicidade? O que faz para esse princípio?

Bem isso é difícil de responder... Todos os dias penso que escolhi a melhor profissão, embora considero que seja uma profissão desafiante, desgastante nada melhor que acordar e saber que vou trabalhar. Sou 100% feliz com a profissão que escolhi para a minha vida. Quanto à felicidade deles, é tudo para mim é a minha preocupação. Nós estamos nesta profissão para que eles sejam felizes e não é ao dar-lhes brinquedos muito bonitos que eles vão ser felizes é ao desafiá-los, ao propor-lhes coisas desafiantes, coisas novas.

4. De acordo, com o que defende. Como encara, na sua prática pedagógica, o princípio da Convivencialidade, nomeadamente na hora da refeição, na Comensalidade?

É assim eu penso na Convivencialidade no geral não é, em toda a rotina, nunca pensei só na hora da refeição, penso na rotina como um todo que inclui a hora da refeição. Durante

o momento da refeição procuro proporcionar às crianças um momento agradável, harmonioso e calmo. Como tal, tento que não existam conflitos entre as crianças para que os adultos consigam assim dar um apoio a todas as crianças e não só aquelas que entram em conflito. Assim, quando estes momentos de conflito surgem os momentos de refeição tornam-se momentos de grande complexidade, onde não conseguimos prestar atenção a todas as crianças e assegurar uma atenção individualizada a cada criança, pois existem outras preocupações que nos prendem e distraem deste importante momento da rotina (os que se distraem a comer e passam despercebidos por não nos chamarem e o servir todas as refeições).

Catarina fiquei muito contente com o teu tema e com as tuas questões. Fizeram-me refletir acerca da Convivencialidade e o que é que a felicidade pode influenciar neste momento da rotina. Obrigado por despoletares em mim este sentimento de reflexão. Assim, deixo-te com o meu parecer senão existir felicidade entre o grupo, a convivencialidade torna-se impossível.